Christine Köppert
Klaus Metzger
(Hrsg.)

„Entfaltung innerer Kräfte“

Blickpunkte der Deutschdidaktik

Festschrift für Kaspar H. Spinner

anlässlich seiner 60. Geburtstages

Nota:
Die Paginierung entspricht der gedruckten Version, ausge-wählte Textstellen können somit zitiert werden.
Um eine handhabbare Dateigröße zu erhalten wurden die Grafiken weggelassen, die nur illustrierenden Charakter haben.

Inhalt

Vorwort 5
Vita Kaspar H. Spinner 8

Ulf Abraham
Hochschullehre und Fachdidaktik – ein Verhältnis und seine Formen, Störungen, Paradoxien 10
Heiner Willenberg
Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht 21
Harro Müller-Michaels
Familiendesaster in der Literatur – zur anthropologischen Grundlegung des Literaturunterrichts 34
Gerhard Rupp
Fontanes „Vor dem Sturm“ und „Der Stechlin“ – Formen und Funktionen des historischen Erzählens 45
Hans Vilmar Geppert
Das Spiel der Zeichen gegen die Geschichte. Semiotisch-didaktische Überlegungen zu C. Ransmayers „Die letzte Welt“ und anderen Romanen der Postmoderne 58
Gerhard Haas
Figurative Strukturen und analogisches Verstehen – Märchen im Unterricht 69
Cornelia Rosebrock
Lektüre und Alteritätserfahrung – Rezeptionästhetische Überlegungen 80
Volker Frederking
Härtlings „Ben liebt Anna“ – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung 92
Jutta Wermke
Biographie zwischen Lebenslauf und Biofiktion 110
Helmut Koopmann
„Jetzt wohin?“ Zur Datierung und Deutung eines Gedichtes von Heinrich Heine 121
Franz Josef Knape
Der Dichter als Lehrer – Rolf Dieter Brinkmanns Briefe an Hartmut Schnell 130
Thomas Scheerer
Intellektuelles Rumoren – Jorge Luis Borges: „Arte poética“ 139
Albert Bremerich-Vos
Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen 149
Gabriele Gien
Lyrik im Café – Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten 163

Juliane Köster
Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht 175
Wolfgang Menzel
Annäherung an eine Ballade: „Von des Cortez Leuten“ (Bertolt Brecht) 186
Otto Schober
„Sprachkunde“ oder kulturethologisch fundiertes Betrachten von Relikten in Kommunikation und Sprache? 196
Jürgen Baurmann
Die Schreibforschung – ein Glücksfall für die Deutschdidaktik 207
Petra Wieler
Neue alte Formen des Narrativen in Texten von Kindern 217
Bettina Hurrelmann
Medien im veränderten Familienalltag 233
Christine Köppert
„Ich hab auf dich gewartet, ’ne halbe Ewigkeit.“ Filmzeit, verfilmte Zeit – Eine Skizze zum Dechiffrierangebot in der Ausgangsstory von „Lola rennt“ 247
Klaus Metzger
Zwischen linearem Text und visuellem Erzählen – Grundschulkinder schreiben am Computer 261
Agnès und Fritz Abel
Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern: die französische Grundschule als Lernschule 269
Konrad Schröder
Das Schulfach Deutsch und der Fremdsprachenunterricht – Ideen zur Weiterentwicklung einer nicht immer ungestörten Beziehung 286

Verzeichnis der Schriften von Kaspar H. Spinner 294
Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern 303

Vorwort

Der erste Teil des Titels – ein Zitat aus „Kinder und Lyrik“ (1999) – markiert einen zentralen Ansatz in Kaspar H. Spinners wissenschaftlicher Arbeit. Der zweite Teil betont das breite Feld von Themen innerhalb der Deutschdidaktik, denen er sich zuwendet, und ist insgesamt Metapher für Charakteristika seiner Person und seines Wirkens.

1 Blickpunkte bedeuten Augenmerk, ziehen Aufmerksamkeit auf sich, signalisieren Aktualität

Bezeichnend für Kaspar H. Spinner ist sein frühes Gespür für neue Entwicklungen, für Brennpunkte der Deutschdidaktik. Er ist einer der ersten, der das Paradigma des produktiven Literaturunterrichts auf, holt es in den Blick, durch Vorschläge und Reflexionen, die erkennbar seine Handschrift tragen und große Resonanz in Hochschule und Schule finden. Im Konzert der Vertreter einer produktiv orientierten Literaturdidaktik betont er u. a. vor allem deren Bedeutung für die Imaginationsfähigkeit der Schüler/innen.

Als einen Brennpunkt der wissenschaftlichen Entwicklung entdeckt Spinner schon früh eine psychologische Orientierung beim Umgang mit Literatur und Sprache und verleiht ihr Profil. Unter Rückgriff auf Piaget und nachfolgende Entwicklungspsychologen konzentriert er sein Interesse auf das Verhältnis von „Identität und Deutschunterricht“ (hrsg. 1980) und geht Prozessen eines literarischen Verstehens nach, z. B. in der Untersuchung von Unterrichtsgesprächen. Zunehmend kommt bei Spinner auch der Aspekt des Selbstverstehens in den Fokus. Er zeigt einleuchtend, dass Literatur *das* Medium für ein Selbst- und Fremdverstehen ist. Ebenso macht er plausibel, dass Schreiben erheblich zur Selbst- und Welterfahrung beiträgt. Dieses Interesse an geistigen, an innerpsychischen Prozessen der Lernenden, diese Erforschung neuerer psychologischer und anderer Strömungen, wie etwa des Konstruktivismus, bündeln sich in einer frühen grundlegenden Bestandsaufnahme zur Kognitiven Wende (Vortrag in Zürich, 1994), einer Strömung, die sich rückwirkend betrachtet erst mit Beginn der 90er Jahre vorsichtig angebahnt hat.

Die Beobachtung innerer Prozesse und Entwicklungen der Lernenden ist Spinner auch beim personal-kreativen Schreiben als einem weiteren Schwerpunkt seiner Arbeit wichtiger Ausgangspunkt. Dass er hier Orientierung spendende Foki setzt, ohne gleichzeitig Isolation des Standorts zu schaffen, zeigt die Art, seinen Ansatz anzusiedeln: Bei aller kritischen Distanz gegenüber der Kommunikativen Wende der 70erJahre und ihrem Einfluss auf die Schreibdidaktik, schlägt er die Brücke zu dieser maßgeblichen Position, indem er personales Schreiben nicht zuletzt als eine Form der Kommunikation mit dem eigenen Ich klassifiziert.
Bereiche der Deutschdidaktik, die Spinner speziell in der jüngeren Zeit früh erkennt und umsetzt, sind u. a. die Rhetorik als neu zu erschließendes Teilgebiet der Mündlichkeit, ästhetische Erziehung als fächerübergreifendes Anliegen, die Kinder- und Jugendliteratur als literaturwissenschaftlich relevanter Betrachtungsgegenstand (vgl. hier auch das ständige Sichten interessanter Neuerscheinungen, für die Spinner die Studierenden durch spannende Lesungen zu begeistern versteht).

2 Blickpunkte erinnern an Zielgerade, Punktgenauigkeit, Präzision, Refle(kt)xion

Kaspar H. Spinner ist ein Wissenschaftler des hochreflektierten Begriffsverständnisses und Begriffsgebrauchs. Bereits 1987, als ein „produktionsorientierter Literaturunterricht“ noch sehr zaghaften, vereinzelten Praxisbezug erfährt, macht er auf eine terminologische Missverständlichkeit im Sinne einer falsch zu verstehenden Produkt- bzw. Ergebnisorientierung aufmerksam („Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren“). Der Sammelbezeichnung „handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ schließt er sich nie ohne kritische Distanz gegenüber dem letztlich diffusen, vielbesetzten Handlungsbegriff an. Und „Kreatives Schreiben“ meint für ihn nicht beliebige Schreibanlässe, nicht ein bloßes Impulsgeben, nicht blinden Aktionismus, sondern fußt auf einem durchdachten Kreativitätsverständnis und erfährt Funktionalität durch die Unterscheidung in Formen der Expression, Imagination, Irritation. Die Behutsamkeit und Sensibilität im Umgang mit spezifischer Fachterminologie, die sich so rasch zu verschleißen droht, setzt sich fort in der wachsamen Skepsis Spinners beim Umgang mit besonders gebräuchlichen, vielfach unreflektiert verwendeten Begriffen wie etwa „Lernziel“ oder „Epoche“.

Punktgenauigkeit spiegelt sich bei Kaspar H. Spinner aber auch noch in einem sehr direkten Sinn: Wer immer ihm eine wissenschaftliche Arbeit vorlegt, eine Idee umreißt oder Thesen begründet, erfährt, wie rasch Spinner den Finger auf argumentative Wunden zu legen weiß und gleichzeitig das Attraktive, den Kern des Dargebotenen feinsinnig heraushört, um es (oft zur Verblüffung des selbst noch suchenden Urhebers) transparent zu machen. Punktgenauigkeit, Präzision, Klarheit sind schließlich auch Charakteristika im Sprachstil seiner wissenschaftlichen Texte, die auf Fachleute und Laien zugänglich und ansprechend wirken. Nicht zuletzt mag dieser Blick für Pointiertes mit Spinners Gespür für die verdichtete Sprache von Lyrik oder auch moderner Kurzprosa zusammenhängen. Nicht zuletzt korreliert seine Fähigkeit zum Klaren, Klärenden mit seiner Affinität zu Märchentexten, deren lineare und lichte Struktur er seinen Lesern und Hörern mit brillanter Auslegungskraft nahe bringt.

3 Blickpunkte strahlen aus, eröffnen ein breites Spektrum

Mit der Fähigkeit des Klärenden, Erhellenden, mit der Fähigkeit, Attraktives, Anziehendes zu schaffen, verbindet sich auch eine direkte Qualität der Strahlkraft von Spinners Tun. Sprechende Belege dafür sind seine zahlreichen Angebote der Lehrerfortbildung im In- und Ausland, sein konsequenter Einsatz für die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung, seine zahlreichen Erprobungen und Demonstrationen in Schulen. Kaum zu denken, dass landauf und landab eine Deutschlehrerin/ein Deutschlehrer, egal welcher Schulart, mit seinem Namen nichts zu verbinden wüsste.

Hand in Hand damit geht die Breite der Erprobungs- und Demonstrationsbereiche, denen sich Kaspar H. Spinner stellt: Über die Spezialisierung auf Schwerpunkte wie die oben genannten hinaus widmet er sich auf unterrichtspraktischer Ebene Fragen eines innovativ-

kreativen Grammatikunterrichts ebenso wie dem ganz anderen Anspruch literaturgeschichtlicher Vermittlung. Grundlagen des Fachs betreffend stellt er sich der schulartübergreifenden Erarbeitung und Kommentierung von Lehrwerken und Lehrplänen, aber z. B. auch dem brisanten Problem eines Literaturkanons. Bildungstheoretische und bildungspolitische Themen liegen ihm nicht weniger am Herzen als die Fundierung der Deutschdidaktik durch fachwissenschaftliche Forschung. So macht er der Fachwelt etwa in einlässlicher Weise weniger entdeckte Autoren (z. B. Robert Walser oder Rolf Dieter Brinkmann) aus der Blickwarte des Didaktikers attraktiv.

4 Blickpunkte sind nicht statisch, sie repräsentieren Beweglichkeit, Flexibilität

Bei all dem ist Kaspar H. Spinner nicht ein Gelehrter, der in zufriedener Selbstgenügsamkeit auf einmal Erworbenes, Erarbeitetes einfach zurückblickt. Zentrale Fragen der Deutschdidaktik, Antwortversuche und deren Reflexion rücken immer wieder neu in den Blickpunkt seines Interesses. Dabei scheut er sich nicht, eigene Standpunkte zu revidieren und um neue Einsichten zu erweitern. So beschäftigt er sich z. B. in verschiedenen Phasen seines Schaffens mit dem seit langem umstrittenen, aber nach wie vor zentralen Unterrichtsgespräch im Deutschunterricht. Grenzmarken einer sich wandelnden Einschätzung, eines sorgfältigen Überdenkens und Überprüfens bei gleichbleibendem Grundanliegen sind hier einerseits seine Augsburger Antrittsvorlesung zum „Sokratischen Lehren“ von 1989, andererseits der (zusammen mit Ch. Köppert verfasste) Beitrag „Zum Gespräch im Literaturunterricht“ von 1997. Eine konstruktive Unruhe solcher Art veranlasst ihn auch dazu, den früh aufgegriffenen und zunehmend von der weiteren Fachwelt reflektierten Imaginationsbegriff letztlich in einer sorgfältigen Bestandsaufnahme bis zu Immanuel Kant zurück zu verfolgen.

Innere und äußere Beweglichkeit beweist Kaspar Spinner nicht zuletzt auch, wenn er, der Gelehrte, sich im Schulpraktikum mit Erstklässlern auf gemeinsame Buchstabenspiele einlässt oder in gymnasialen Leistungskursen avantgardistische Unterrichtskonzepte erprobt und zur Diskussion stellt. Ähnliches gilt für die Workshops und Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung, wo er neueste schreibende, szenische, rhetorische und andere Übungen anregt und demonstriert. Erst recht gilt das für die Lehrerausbildung, wo er eine Hochschuldidaktik in *Schule machender* Weise betreibt, indem er die Studierenden zu Selbsttätigkeit und Kreativität veranlasst.

Es ist die Eigenschaft von Blickpunkten, das, was in ihrer Peripherie und in den Zwischenbereichen liegt, nicht unmittelbar ins Auge springen zu lassen. So mag sich die Ausschnitthaftigkeit rechtfertigen, die wir bei einem so vielseitigen und schaffensfreudigen Wissenschaftler wie Kaspar H. Spinner walten lassen müssen: Es können nur einige Aspekte seines Werks und seiner Arbeit angerissen werden. Der Blick auf das umfangreiche Schriftenverzeichnis im Anhang erklärt ferner, warum wir in einem knappen Vorwort nicht näher auf Publikationen von Kaspar H. Spinner eingehen. Auch können nicht alle der vielen, ihm verbundenen Kolleginnen und Kollegen zu Wort kommen. Die Bandbreite der hier gesammelten Beiträge spricht für sich. Gerade bei Kaspar H. Spinner können nur schlaglichtartig Facetten seines Wesens als Forscher, als Lehrender, als Lehrer, als Kollege, als Leiter eines Mitarbeiterstabs Erwähnung finden.

Wir widmen Kaspar H. Spinner diese Schrift im Namen aller Beiträgerinnen und Beiträger zur Vollendung des 60. Lebensjahres, also zu einem Zeitpunkt, da er mitten im Schaffen steht und sicher noch vielfach auf Blickpunkte der Deutschdidaktik verweisen oder solche schaffen wird. Auf diese freuen wir uns, verbunden mit allen guten Wünschen und mit Dank für alles, was wir durch seine Arbeit und bei der Zusammenarbeit mit ihm erfahren durften.

im Januar 2001

Christine Köppert
Klaus Metzger

Vita Kaspar H. Spinner

06.03.1941	geboren in Biel (Schweiz)
1948 - 1960	Schulen in Biel, Eidgenössische Maturitätsprüfung des Typus A
1960 - 1968	Studium an der Universität Zürich und der FU Berlin (Wintersemester 1965/66)
15.06.1968	Promotion an der Universität Zürich zum Dr. phil. (summa cum laude) mit den Fächern Deutsche Sprach- und Literaturgeschichte, Kunstgeschichte, Pädagogik; Dissertation bei Prof. Dr. E. Staiger
07.07.1969	Diplomprüfung für das höhere Lehramt (Gymnasium) in Zürich
1968 - 1972	Assistent und Oberassistent (mâitre-assistant; ab 1971) für neuere deutsche Literatur- und Sprachwissenschaft an der Universität Genf bei Prof. D. B. Böschenstein
1972 - 1975	Assistenzprofessor für Germanistik/Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Gesamthochschule Kassel
1975	Berufung zum Professor an einer Universität in einer Gesamthochschule (Kassel) für Germanistik/Schwerpunkt Literaturdidaktik (bis 1979)
1979	Berufung auf die ordentliche Professur für „Deutsche Sprache und Literatur sowie ihre Didaktik III“ an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Aachen
1980	Professor C4 für Deutsche Sprache und Literatur sowie ihre Didaktik III an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen
1986	Ordentlicher Professor für Neuere Deutsche Literaturgeschichte II (einschließlich Didaktik der deutschen Literatur) an der RWTH Aachen
seit 1988	Ordinarius am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

ULF ABRAHAM

Hochschullehre und Fachdidaktik

Ein Verhältnis und seine Formen, Störungen, Paradoxien

Soweit es überhaupt möglich ist, in einem Text wie dem vorliegenden als Person - und nicht nur in einer durch die „Textsorte Festschrift“ zugewiesenen Rolle - Dank zu sagen, so geschieht dies hier durch die Wahl des Themas. Wichtiger als der Umstand, dass der Adressat dieser Festschrift (auch) zu diesem Thema wertvolle Anstöße geliefert hat, ist mir dabei jedoch, in welchem Ausmaß das Thema – gerade weil es *Selbstkritik* fördert – ein starkes Selbstbewusstsein der Fachdidaktik voraussetzt. Dieses aber wäre für mich schwerlich denkbar ohne eine aus der Sache (d.h. einer Forschungsleistung) und der Person (d.h. wiederholter Ermunterung) kommende Erfahrung: Es ist die für mich mit Kaspar H. Spinner verbundene Erfahrung, dass man unser Fach als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit Praxisbezug beharrlich erweisen und persönlich glaubhaft vertreten kann.

> *Das Verhältnis von Hochschuldidaktik und Fachdidaktik Deutsch ist praktisch so offensichtlich wie theoretisch ungeklärt. Beide treffen sich theoretisch in den Kategorien der Allgemeinen Didaktik, und Hochschullehrende benötigen praktisch genau die Kompetenzen, die sie an Lehramtsstudierende zu vermitteln haben. Die besondere Aufgeschlossenheit fachdidaktischer Lehrpersonen für hochschuldidaktische Fragen und Probleme hat aber eine negative Kehrseite: Wir werden vorwiegend als LehrerInnen wahrgenommen. Fremderwartung an fachdidaktische Forschung sind (zu) niedrig, diejenigen an fachdidaktische Lehre (zu) hoch: Gerade FachdidaktikerInnen, die theoretisch Handlungsorientierung und Eigentätigkeit lehren, müssen sich praktisch im Massenfach Deutsch meist mit Frontalunterricht im Hörsaal behelfen. Das – und die unerfüllbare Anforderung, als Theoretiker Praxiskompetenz zu vermitteln - erzeugt eine Doppelbindung, auf die man (leider) auch reagieren kann mit einem Rückzug aus den Praxisbezügen oder mit einem Rückzug aus den Forschungsfeldern der „Berufswissenschaft Deutschdidaktik“. Wir müssen das Selbstbewusstsein aufbringen und vermitteln, theoretisch für die Praxis und praktisch für die Theorie einzustehen, und das in einer Institution, die es verlernt hat über die lebensweltlichen Bezüge des in ihr angehäuften Wissens nachzudenken.*

Ich möchte mit einer persönlichen Erfahrung beginnen. Eine Studentin hat im Oberseminar von einem Auslandsaufenthalt in Kanada berichtet und einen für deutsche Hochschullehre recht unvorteilhaften Vergleich mit dem gezogen, was sie an der kanadischen Hochschule an individueller Betreuung sowie Leistungsanreiz und Leistungsanforderung kennen gelernt hat. Sie hat die Gelegenheit zu deutlichen Worten über das genutzt, was in ihrer Heimatuniversität fehle. Zwei Tage später passt sie mich auf dem Weg zum Hörsaal ab, um mit

einiger Verlegenheit eine Entschuldigung für ihr starkes Auftreten im Seminar loszuwerden: „weil ich doch weiß, dass gerade Sie sich besonders Mühe geben." Sie will damit ein – übrigens nur aus ihrer Sicht – gestörtes Verhältnis wieder herstellen. Was sie wohl nicht sieht: Es ist überhaupt kein individuell gestörtes Verhältnis, sondern Ausdruck allgemein gestörter Verhältnisse. Die Studentin meint mit ihrer Bemerkung weniger mich als Person denn den Didaktiker in einer Fakultät aus Nichtdidaktikern.

1 Das Verhältnis von Fachdidaktik und Hochschullehre – seine Formen, oder: *Sind nicht alle HochschullehrerInnen LehrerInnen?*

Die Anspielung im Titel dieses Beitrags ist mehr als ein Anklang an ein über viele Fächergrenzen hinweg bekanntes Standardwerk. Gewohnt, über „Formen, Störungen und Paradoxien" nachzudenken sind wir seit Watzlawick/Beavin/Jackson (1969) ja doch auf dem Feld der *Kommunikationstheorie*, nicht der Hochschul- und Schuldidaktik. Die Anspielung darauf ist ein Angebot, einige inzwischen lebhaft diskutierte Probleme der Integration der Fachdidaktik in die Universität auf eine bestimmte Weise *wahrzunehmen*, nämlich: als die erwartbaren Folgen einer Doppelbindung.

Meinen Gedankengang möchte ich in drei Schritten entwickeln. Erstens – in diesem Abschnitt – will ich das Verhältnis einer Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, wie wir sie heute als wissenschaftliche Disziplin verstehen, zur Hochschullehre und Hochschuldidaktik kurz charakterisieren. Zweitens möchte ich darauf eingehen, dass und wodurch dieses Verhältnis gestört ist; und drittens werde ich einige paradoxe Aspekte des Problems ansprechen, von dem dieser Beitrag handelt.

Ich beginne mit dem Offensichtlichen. Deutsch- und Hochschuldidaktik weisen drei Berührungspunkte auf:

1. die Personalunion zwischen Fachdidaktiker und Hochschullehrer überall dort, wo die Fachdidaktiken in die Hochschulen integriert worden sind;
2. eine Teilüberlappung von praktizierter Hochschul- und vermittelter Schuldidaktik (nämlich in den Kategorien und Prinzipien der Allgemeinen Didaktik[1]), und
3. die Gemeinsamkeit einiger Basiskompetenzen, die einerseits FachdidaktikerInnen theoretisch und praktisch zu vermitteln suchen und die andererseits Hochschullehrende offensichtlich selbst brauchen, vor allem: Schreibkompetenz, rhetorische Kompetenz und die Fähigkeit zur Metakommunikation.

Nun mag man einwenden, 1. gelte für alle akademischen Lehrpersonen auch außerhalb der Fachdidaktiken. Das ist richtig, insofern Hochschuldidaktik „soziale Tat-Sache" (Zillober 1984, S. 11) ist auch dort, wo die Beteiligten darüber nicht reflektieren. Aber mit 2. und 3. hängt es zusammen, dass FachdidaktikerInnen sich zu dieser Tatsache in der Regel anders stellen (wollen, müssen) als ihre KollegInnen anderer Disziplinen. Das Nachdenken über die *Effizienz* der Vermittlung einer Fähigkeit, Fertigkeit oder Bereitschaft kann ein Fachdidaktiker, dem es in Beobachtung, Beurteilung und Verbesserung von Schulunterricht zur zweiten Natur geworden ist, nicht einfach einstellen, wenn es um Hochschulunterricht geht. Was unter Fachwissenschaftlern die Ausnahme ist, nämlich eine dezidiert selbstkritische Haltung gegenüber der eigenen Lehre und die Bereitschaft, sie als didaktische Tätigkeit *wahrzunehmen*[2], das ist unter Fach- und AllgemeindidaktikerInnen viel häufiger: Es gibt Hinweise da-

auf, dass DidaktikerInnen einen reflektierteren, besser ausgebauten Begriff von Hochschuldidaktik haben[3].

Die Selbstwahrnehmung korrespondiert in diesem Fall mit der Fremdwahrnehmung: Lehrende der Didaktikfächer werden viel mehr als ihre KollegInnen anderer Disziplinen derselben Fakultät als *LehrerInnen* wahrgenommen und beurteilt (vgl. empirisch Flach/Lück/Preuß 1995, S. 141). Unser Fach, als wissenschaftliche Disziplin noch immer seltsam ortlos[4], wird in der Wahrnehmung Anderer bereitwilliger mit Lehre als mit Forschung assoziiert: Wenn ich als Hochschullehrer mein Recht ausüben will, Fachgutachter für die DFG zu wählen, stelle ich fest, dass zwar verschiedene germanistische Disziplinen zur Wahl stehen, *mein Fach* aber nicht existiert. In der Forschungsförderung noch immer marginalisiert[5], ist Fachdidaktik auf der anderen Seite so etwas geworden wie das Gewissen der Hochschullehre (vgl. etwa Lecke (Hrsg.) 1996; Frederking (Hrsg.) 1998). In aller Bescheidenheit gesagt, haben DidaktikerInnen vielen anderen akademischen Lehrpersonen ein wacheres Bewusstsein davon voraus, dass es neben einem offiziellen immer ein heimliches Curriculum gibt[6] und das an der Hochschule *Gelehrte* mit dem dort *Gelernten* bestenfalls teilidentisch ist.

2 Das Verhältnis von Fachdidaktik und Hochschullehre - seine Störungen, oder: *Muss ein Professor für angewandte Physik in seiner Garage ein Auto zusammenbauen können?*

Desto besser für die Fachdidaktik, könnte man sagen. Aber der Schluss wäre vorschnell. Ein Gewissen *drückt*, wenn es ein schlechtes Gewissen ist; und ein so enges Verhältnis wäre nur dann ein Vorteil, wenn es nicht *gestört* wäre. Gestört aber wird es paradoxerweise allererst durch die, die es zu einem exklusiven Verhältnis umdefinieren wollen. Das kann man, indem man „Forschung“ mit Theorie und „Lehre“ mit Praxis (falsch) assoziiert. Wer würde von einem Professor für Angewandte Physik ernstlich erwarten, dass er in seiner Garage ein Automobil zusammenbauen kann, und noch grotesker: dass er es „wenigstens gelegentlich“ auch tut? Der Kollege von der Angewandten Physik weiß selbstverständlich im Prinzip, wie und warum das Fahrzeug fährt. Er kann das jederzeit beweisen, indem er es Studierenden erklärt. In einigen Bereichen (Verbrennungsmotore, Rollreibungswiderstände, Elektronik usw.) kennt er sich dabei vermutlich genauer aus als in anderen, aber auf der Ebene der *Lehre* ist das nicht entscheidend. Den Beweis *praktisch* anzutreten, indem er aus einem Haufen ungeordneter Einzelteile ein betriebsfähiges Fahrzeug zusammenbaut, und zwar vor den Augen seiner Studierenden, würde man ihm schwerlich zumuten. Warum eigentlich? Von uns – als ProfessorInnen für Angewandte Germanistik – erwartet man Dergleichen doch auch. Wir müssen nicht nur die Grundsätze und didaktisch-methodischen Möglichkeiten von Unterrichtsplanung sowie den Bildungswert der deutschen Sprache und Literatur erklären können, sondern wir sollen auch selbst, z.B. in Praktika, jederzeit willens und imstande sein eine Klasse zu unterrichten. Eine Fachdikaktikerin, die das nicht kann oder möchte, wird sich in den Augen ihrer Studierenden sowie der eventuell beteiligten Lehrkräfte dauerhaft disqualifizieren. Der Physikprofessor, der sich weigert besagte Garage zu betreten, gilt uns dagegen als Exempel für gesunden Menschenverstand.

Dabei ist das Problem – ich bleibe dabei – durchaus analog. *Sinnvoll* ist solche „Praxis“ in beiden Fällen nämlich dann und nur dann, wenn ein außergewöhnlicher, in der praktischen Arbeit nicht oder noch nicht üblicher Vorgang erprobt und/oder demonstriert werden

soll, d.h. aber: in einem „Experimentierzusammenhang“[7]. Weniger sinnvoll, außer zur Selbstreflexion, ist dagegen ein bloßer Test, ob ein Hochschul-Lehrer mit dem Schul-Lehrer konkurrieren kann. Es bedarf ja keines Nachweises, dass die Leute, zu deren Alltag (qua Beruf) das praktische Zusammensetzen (und Problemlösen) in der Schule gehört, die Aufgabe schneller und besser bewältigen. Und geht es darum, „den Kontakt zur Praxis nicht zu verlieren“ (was man an einer Universität außer von uns interessanter Weise auch von niemandem erwartet), so gäbe es eine Reihe anderer Möglichkeiten, die wir vernünftiger Weise mindestens im selben Ausmaß nutzen, in welchem wir („wenigstens gelegentlich“) eine Unterrichtsstunde halten sollten.
Allgemein gesagt, ist es in der Fachdidaktik auf Dauer genauso schädlich, jeden Praxiskontakt zu meiden, wie zwanghaft dauernd beweisen zu wollen, dass man die Praxis (auch) noch „kann“. Die praktische Aufgabe ist und bleibt *Hochschullehre*, nicht Schulunterricht. Nun hat freilich die Fachdidaktik an der Universität unter den akademischen Disziplinen eine ähnliche Sonderstellung inne, wie man sie dem Deutschunterricht unter den Schulfächern nachsagt: als jeweils einziges Fach, das *die Mittel der Lehre selber* zu Gegenständen macht, hat Deutschunterricht (als Unterricht *über* Sprache und Kommunikation, Texte) eine Schlüsselfunktion für die Schulfächer, und hat Fachdidaktik (als Unterricht *über* Wissenserwerb, als Lehre *von* Ausbildung der Fähigkeiten und Fertigkeiten usw.), eine Schlüsselfunktion für die akademischen Fächer.

Wieso ist das aber ein Problem? Sind Deutsch-Lehrende ständig in Gefahr des Dilettierens, weil sie in der *Sprache* zu Hause sind, nicht – außer in der Literatur – in den versprachlichten *Gegenständen*, so wirken fachdidaktische Lehrpersonen als Generalisten, die unter die Spezialisten gefallen sind, allzu leicht wie Dilettierende höherer Ordnung. Das aber hat Folgen sowohl für die Fremd- als für die Selbsterwartung an ihren Beruf in der Universität.

Das Problem der Fremderwartung kann nicht nur durch das groteske Garagenbeispiel illustriert, es kann auch im herrschenden Diskurs über die Rolle der Fachdidaktik an der Hochschule aufgefunden werden. Da plädiert etwa Dieter Klämbt, der an der Universität Bonn das Fach Botanik vertritt, in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* dafür, „wissenschafts-, nicht schulbezogene Fachdidaktik“ anzubieten (Klämbt 1996, S. 96). Was meint er? Der Kollege, der als Naturwissenschaftler unter anderem künftige Lehrer bildet, sorgt sich um die Durchführbarkeit der vorgeschriebenen schulpraktischen Übungen. Vor dem Hintergrund immer neuer Einsparaktionen stellt er die Frage, ob wir personalintensive Studienanteile wie diesen an der Hochschule halten können und sollen. Klämbt erwägt für das Problem der Praxisbegleitung allerlei „Lösungen“[8], unter denen interessanterweise die Möglichkeit, dass auch ProfessorInnen – wie Kaspar H. Spinner selbstverständlich in Augsburg – Schulpraktika betreuen könnten, überhaupt nicht vorkommt. Praktikumsbetreuung ist dem Kollegen Klämbt etwas für „Vollblutlehrer“ (man denkt an Rennpferde), nicht für Wissenschaftler. Immer weiter schiebt er das Problem argumentativ von sich weg. Am besten löse es doch „hochschulfreundlich“ eine andere Institution, die Schule: der sollte das doch – man reibt sich am Ende erstaunt die Augen – „nicht schwerfallen“ (ebd., S. 97). Dabei sieht auch Klämbt sich als *Didaktiker*, aber doch nur in Bezug auf die von ihm vermittelte Fachwissenschaft, keinesfalls in Bezug auf irgendetwas außerhalb der Universität Liegendes. Dass „nicht jeder Fachwissenschaftler ein guter Didaktiker“ (ebd.) ist, wird uns konzediert, wäre aber, trüge man es etwa Studierenden vor, eher eine Lachnummer als ein ernsthaftes Argument. Und das betrifft nicht nur die methodische Kompetenz der Wissensvermittlung im Hörsaal, es betrifft auch die (dann oft ebenfalls mangelnde) Bereitschaft zur Reflexion eigener Lehrziele: Fach-

didaktikerInen fanden sich ja bereits bei ihrer Eingemeindung in die Universitäten vor 30 Jahren „versetzt in ein Wissenschaftssystem, dem es fremd geworden war, seine gesellschaftlichen Bedingungen und Ziele mit zu bedenken.“ (Hurrelmann 1998, S. 32)

Klämbts ärgerlicher Diskussionsbeitrag gehört hierher, weil er auf denkbar knappem Raum zeigt, warum die Nähe der Fach- zur Hochschuldidaktik nicht nur ihre Stärke, sondern künftig womöglich ihr Verderben sein kann: Was Klämbt uns ja vorenthält, ist eine seriöse Unterscheidung zwischen Schul- und Hochschuldidaktik. Wir brauchen von einem Fachwissenschaftler keine schuldidaktische Qualifikation zu erwarten, wohl aber eine Auseinandersetzung mit Problemen, wie sie die Hochschuldidaktik als Disziplin seit Längerem theoretisch beschreibt[9] und wie sie der alltägliche Lehrbetrieb praktisch zeigt. Indem Klämbt Schul- und Hochschuldidaktik verbal ineins setzt, kann er den Begriff „Fachdidaktiker“ so gebrauchen, als meine dieser einen Hochschullehrer, der imstande und willens ist, sein eigenes Fachwissen für andere gut aufzubereiten. Statt einer *richtigen* also trifft Klämbt eine *falsche* Unterscheidung: Eine wissenschaftsorientierte einer schulorientierten Didaktik *entgegenzusetzen*, ist auf dem aktuellen Stand der Diskussion schwerlich möglich. Was eine „wissenschaftsbezogene Fachdidaktik“ eigentlich sein soll, vermag ich – vier Jahre Gymnasiallehrer, zehn Jahre Fachdidaktiker an der Universität – dem Beitrag nicht zu entnehmen; es gibt keine *andere* Fachdidaktik. Allenfalls gemeint sein könnte eine Hochschul*fach*didaktik; aber diese als Forderung (vgl. Zillober 1984, S. 23) halte ich für recht problematisch[10]. Und dass Didaktik selbst eine Wissenschaft (geworden) sein könnte, kommt in Klämbts Aufsatz kaum auch nur als Möglichkeit vor. Eher erscheint sie als Managementabteilung, die der wahren Wissenschaft die praktischen Probleme der LehrerInnenbildung vom Leib halten soll. Das können FachdidaktikerInnen auch, wenn Spezialisierung schon Not tut – vorausgesetzt man fällt ihnen nicht, wie Klämbt, durch die vorauseilend gehorsame Diskussion von Billiglösungen in den Rücken.

Gestört also wird das „gute“ Verhältnis der Fach- zur Hochschuldidaktik also gerade dadurch, dass man die letztere bei der ersten sozusagen heimlich einquartiert: Es gibt eine *überstarke Fremderwartung*, von Seiten der Studierenden ebenso wie von Seiten der sogenannten Fachwissenschaften, an fachdidaktische Lehrpersonen, das Lehren – qua Unterrichten, Fördern, Betreuen – als ihre Spezialität in der Hoch*schule* (?) zu betrachten. Die Praktikumsseminare sind aus dieser Perspektive kein Sonderfall von Hochschullehre, sondern die sichtbare Spitze des Eisbergs. Hat man sich erst einmal darauf geeinigt, dass sie nicht in die Hand „wissenschaftlicher“ DozentInnen gehören, so kann man Professuren in der Fachdidaktik auch gleich abschaffen.

Damit ist nun – zweitens – die *Selbst*erwartung von FachdidaktikerInnen tangiert. Es gibt nämlich auch, als Reaktion auf diese Rollenzuschreibung des *Vollbluthochschuldozenten* sensu Klämbt (mit heimlicher Deklassierungsfunktion) leider auch ein überstarkes Abgrenzungsbedürfnis besonders fachdidaktischer ProfessorInnen gegenüber der vorwissenschaftlichen „Praxis Schule“. KollegInnen, die – durchaus verständlicher Weise – so reagiert haben, um eine törichte Fremderwartung zurückzuweisen, haben unserem Fach einen Schaden zugefügt, den Fachdidaktiker wie K. H. Spinner, in Lehrer- und Klassenzimmern ein- und ausgehend, auf Schritt und Tritt reparieren müssen. Das zeigt: Man verliert Status und Ruf des Wissenschaftlers nicht, indem man den eigenen Stand der Erkenntnis, die eigene fachliche Kompetenz, selbst an die Praxis weitergibt und Innovationen dort erprobt.

Ist die Abgrenzung gegen diejenigen, in deren Namen und Interesse unser Fach Lehr-Lern-Forschung betreibt, eine starke Versuchung, so gibt es daneben eine zweite Versuchung,

dem gestörten Verhältnis von Fachdidaktik und Hochschullehre zu begegnen. Sie besteht darin, die praktische Relevanz ausschließlich didaktischer Inhalte von Hochschullehre überzubetonen, um die eigene Selbstdarstellung auf Kosten der Bezugswissenschaften aufzubessern. (Seht her, ich bin doch hier der Einzige, der Euch Brauchbares beibringt!) Wir sollten auch dieser zweiten Versuchung nicht (zu oft) nachgeben; denn wir schütten damit nicht nur das Nährbad fachwissenschaftlicher Kenntnisse aus, in dem unser Kind schwimmt, sondern wir schütten es unweigerlich selber mit aus: Studierende, denen wir so begegnen, fangen nämlich alsbald an, auch die *didaktiktheoretischen* Grundlagen, auf denen wir Brauchbares vermitteln möchten, für „nichts Brauchbares" zu halten, und werfen uns vor, die sogenannten „Methoden" nicht ganz und gar theorielos an sie auszuhändigen[11].

3 Das Verhältnis von Fachdidaktik und Hochschullehre – seine Paradoxien, oder: *Kann man die Leute darüber belehren, dass Belehrung nichts nützt?*

Zwei Schritte bin ich nun gegangen, ein dritter steht noch aus. Das bisher Gesagte spricht dafür, dass FachdidaktikerInnen, um im Jargon zu reden, ein höheres Maß an *Ambiguitätstoleranz* benötigen als Andere, die in Forschung und Lehre tätig sind. Unsere Wahrnehmungsschwelle für die inneren Widersprüche der sogenannten Einheit von Forschung und Lehre dürfte im Durchschnitt niedriger sein; in Hinblick auf den Abschnitt I gesagt: Unsere Verdrängung funktioniert weniger gut. Das kann man schon aushalten. Auszuhalten ist damit auch jene Spannung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung, von der Bettina Hurrelmann (1998, S. 21) sagt, sie fundiere den Lehrberuf. Das ist in der Tat so, und zwar auch für den Beruf der Hochschullehrenden.

Aber Ambiguitätstoleranz hilft bekanntlich nur gegen widersprüchliche, nicht gegen doppelbindende Anforderungen. Unter einer Doppelbindung versteht man ja, mit Gregory Bateson, eine nicht nur widersprüchliche oder unerfüllbare, sondern *paradoxe* Handlungsaufforderung: Nicht die Erfüllung erst ist dem Opfer einer Doppelbindung unmöglich, sondern bereits *die Wahl der Handlungsmöglichkeit selbst* (vgl. Watzlawick et al. 1969, S. 199-201). Wenn ich erkannt habe, dass einem neuen Bild vom Lernenden (vgl. Spinner 1995) „neue Bilder vom Lehrenden in Studium und Referendariat" (Frederking 1998, S. 5 f.) entsprechen müssten; dass eine „neue Lernkultur" zu schaffen ist, die vom Instruktionsparadigma abrückt[12] und Einsichten einer konstruktivistischen Lerntheorie praktisch umsetzt[13] – kann ich meinen Studierenden das in Form von *Belehrungen* nahe bringen, ja: kann ich sie überhaupt noch belehren wollen?

Ich kann es eigentlich nicht wollen; aber ich kann es *müssen*. Wir haben ja eine unheilvolle Tendenz sämtlicher Lehrangebote, von der Vorlesung über das Seminar bis zur Übung, sich ungeachtet ihrer Zweckbestimmung (Wissensvermittlung; Vorstellung und Diskussion von Forschungsansätzen; praktische Erprobung von Unterrichtskonzepten) einem Einheitstyp anzunähern, den man am besten als „heimliche Vorlesung" beschreiben kann. Die schiere Zahl der TeilnehmerInnen, aber auch die durch ungünstige Lernumgebungen im Massenfach hervorgerufene bzw. verstärkte Tendenz zur passiven Abnehmermentalität[14] unterläuft auf die Dauer jedes didaktische Konzept: Wir predigen Wein (verschiedene Rebsorten, z.B. Handlungs- oder Projektorientierung, Gruppen- und Freiarbeit, szenisches Lernen, Themenzentrierte Interaktion, „Lernen durch Lehren" usw.) und verabreichen meistens nur

Wasser: Frontalunterricht im Hörsaal und Referatmonologe in überfüllten Seminarräumen. Unsere Forderung an die Lehramtsstudierenden, didaktisch denken zu lernen, widerlegt sich in unserer eigenen Lehre hochschuldidaktisch oft selbst. Die Letzten, die – selbst wenn sie denn wollten – vom „Instruktionsparadigma“ abrücken könnten, wären doch die Hochschullehrenden; die Einzigen darunter, die es offenbar überhaupt wenigstens wollen, sind die Lehrpersonen derjenigen Fächer, die sich vor allen anderen durch personale Engpässe und miserable Lernbedingungen auszeichnen: der Fachdidaktiken[15]. Und hier wiederum ist es, der großen Zahlen wegen, das Fach Deutsch, wo vergleichsweise hohes einschlägiges Problembewusstsein kollidiert mit vergleichsweise geringem Handlungsspielraum. „Daß ausgerechnet künftige Lehrerinnen und Lehrer für die *Sprache* an den Universitäten in besonderem Maße mit Massenveranstaltungen abgespeist werden, ist bildungspolitisch fatal.“ (Spinner 1998, S. 24; Hervorhebung U. A.).

Das nenne ich eine Doppelbindung: Verweigern wir die Belehrung, so begeben wir uns der letzten Möglichkeit, große Mengen von Lehramtsstudierenden wenigstens notdürftig für ihren späteren Beruf auszurüsten. Setzen wir sie fort, machen wir uns wissenschaftlich gesehen lächerlich. Mit Recht sagt zwar Spinner (1998, S. 45): „Man fördert Metakognition [...], wenn Studierende über den Verlauf von Lehrveranstaltungen an der Hochschule nachdenken.“ Aber allzu oft fördert dieses Nachdenken allererst gerade die hochschuldidaktische Unzulänglichkeit der Veranstaltung zu Tage. „Die besten Erfahrungen mache ich,“ – schreibt Erhard P. Müller (1998, S. 53), „wenn es mir gelungen ist, den Inhalt des Seminars zur didaktischen Form zu machen.“ Und Volker Frederking (1998, S. 59 f.): „Zu einer wirksamen Lehrveranstaltung gehört eine Didaktik, die verwirklicht, worüber gesprochen wird.“

Das kann ich alles jederzeit unterschreiben; aber *einlösen* kann ich es selten. Dabei weiß ich: „Wenn die Universität nicht auf den Anspruch, ein Ort für Bildungserfahrungen zu sein, verzichten will und wenn sie die Befähigung zur Vermittlung von Bildungserlebnissen als ein Ziel in der geisteswissenschaftlichen Ausbildung sieht, dann wird sie zu anderen und vielfältigeren Lernformen finden müssen.“ Was Spinner (1991, S. 186) hier für die Literaturdidaktik feststellt, gilt allgemein. Die Abkehr vom Humboldtschen Ziel der Hochschul-*Bildung* und die Hinwendung zum Konzept der Berufs*aus*bildung (vgl. Zillober 1984, S. 66 f.) hat die Doppelbindung, um die es hier geht, noch verstärkt. Aber gerade in einer Zeit, wo der sogenannte politische Wille auf effektivere *Aus*bildung drängt, *müssen* wir als DidaktikerInnen darauf bestehen, dass wir nicht Unterrichtstechnokraten heranziehen, sondern Lehrerpersönlichkeiten bilden wollen und dass LehrerInnenbildung deshalb dringend auf personalen Bezug und Selbstreflexion angewiesen ist (vgl. Spinner 1998). Frederking (1998, S. 65) fordert mit Recht einen „zweiten Professionalisierungsschub“, der nun nach dem kompetenten Planer von Fachunterricht den personal und pädagogisch-künstlerisch kompetenten (Deutsch-)Leh-rer hervorbringt.

Die Forderung nach Selbstreflexion und personalem Bezug in der LehrerInnenbildung betrifft nun keineswegs nur die Fach-Didaktik, sondern das studierte Fach im Ganzen. „Wie kann“ – fragt der Anglist Michael Meyer (1994, S. 8) – „die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens mit praktischen Fertigkeiten kombiniert und zudem noch Persönlichkeitsentfaltung ermöglicht werden?“ Diese widersprüchliche Handlungsaufforderung wird zur paradoxen und damit zur doppelbindenden, wenn die Strukturen und praktischen Möglichkeiten von Hochschullehre eine Entscheidung für das so oder so Unzulängliche erzwingt. Die Doppelbindung äußert sich auf drei Ebenen:

1. didaktisch-methodisch: Wir sollen die Bedeutung nicht-instruktiver (kommunikativer, szenischer und nicht zuletzt heuristisch-schreibender) Verfahren in anonymer, einseitiger Massenkommunikation und meist unter Zeitdruck vermitteln,
2. pädagogisch: Wir sollen als Theoretiker Vorbild für die angestrebte Praxis von Unterricht sein, und
3. gesellschaftlich-institutionell: Wir sollen das Studium zugleich als Hochschulstudium und Berufs(aus)bildung organisieren (können) und für Deutsch als Berufswissenschaft einstehen, ohne dass dieses Studium indessen schon zur Berufsausübung qualifiziert.

Der Begriff „Berufswissenschaft" wurde 1877 vom Begründer des ersten Instituts für Dt. Philologie an einer bayerischen Hochschule, nämlich von Matthias Lexer in Würzburg, als Kampfbegriff benutzt, um die Germanistik als nicht nur theoretisch eigenständige, sondern *praktisch gebrauchte* Wissenschaft institutionell zu etablieren: „[...] neben dieser, ich möchte sagen idealen Aufgabe einer allgemeinen Wissenschaft, hat die deutsche Philologie eine pädagogisch-praktische als Berufswissenschaft"[16]. Interessanterweise findet man den alten Begriff wieder im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs: „Fachdidaktik als Berufswissenschaft", versichert das bayerische Kultusministerium, solle erhalten bleiben[17]. – Institutionen haben, mit Hubert Ivo gesagt, kein Gedächtnis: Ein Begriff, der einmal sehr sinnvoll *die ganze Germanistik* meinen konnte, kann heute benutzt werden, um *Hochschul-Lehrern*, die den anderen „Hochschullehrern" das schlechte Gewissen abnehmen, ihre doppelbindende Sonderrolle zuzuschreiben.

4 Und wie kommen wir heraus?

Innerhalb der bestehenden Strukturen können wir oft nur „falsch" handeln. Doppelbindungen lassen sich aber auflösen, indem man die doppelbindende Alternative *selbst* zurückweist (vgl. Watzlawick u.a. 1969, S. 215). Die vom Hochschulwesen, so wie es ist, gestellte Aufgabe wäre damit zu ersetzen durch eine andere, selbst gestellte: Was kann Fachdidaktik zum *Umbau* eines als reformbedürftig erkannten Bildungssystems beitragen? Drei Antworten, so scheint mir, kristallisieren sich gegenwärtig heraus:

- Wir können dazu beitragen, indem wir *Schreiben als Lernmedium* (Gerd Bräuer) in Schul- und Hochschulunterricht heimisch machen und damit weit mehr und Grundlegenderes bewirken können als eine Reform des Aufsatzunterrichts.
- Wir können eine „Literatur-Lehre" auch an der Hochschule begründen helfen, die positive Erfahrungen nutzt, wie sie aus dem schulischen Literaturunterricht inzwischen vorliegen. „Analoges" Verstehen, wie Spinner (1977) dies schon vor Jahren semiotisch beschrieben hat, könnte dem „digitalen" an die Seite treten.
- Wir müssen die „neuen Medien" kritisch-konstruktiv in den Hochschulunterricht einbeziehen sowohl als Lernmedien und als Lerngegenstände. Keine Disziplin scheint mir gegenwärtig dafür so gute Voraussetzungen mitzubringen wie die Deutschdidaktik (vgl. Wermke 1997, Kepser 1999).

Wir müssen aufhören, uns zu *verhalten.* Wir müssen anfangen zu *handeln*.

Anhang

Übersicht über die Formen, Störungen und Paradoxien des Verhältnisses von Hochschullehre und Fachdidaktik

Formen des Verhältnisses	Störungen des Verhältnisses	Paradoxien des Verhältnisses
1. Personalunion von FachdidaktikerIn und HochschullehrerIn	1. überstarke *Fremderwartung* (bes. von Seiten Studierender) an FachdidaktikerInnen als vorbildliche akad. Lehrpersonen: *stellvertretendes Leiden an der mangelnden Qualität der Lehre bei oft fehlendem Leidensdruck Anderer*	1. didaktisch-methodische Doppelbindung: die Bedeutung der kommunikativen/ szenischen Verfahren und der Individualisierung z.B. im Schreibunterricht in *anonymer, einseitiger Massenkommunikation* vermitteln sollen
2. Teilüberlappung von praktizierter Hochschul- und vermittelter Schuldidaktik (Prinzipien der „allg. Didaktik“)	2. überstarkes Abgrenzungsbedürfnis gegenüber einer vorwissenschaftlichen „Praxis Schule“: *Verdrängung der Herkunft aus dem pädagogischen Feld*	2. pädagogische Doppelbindung: als *Theoretiker* Vorbild für die *Praxis* sein sollen
3. Gemeinsamkeit vorausgesetzter Basiskompetenzen: Schreibkompetenz, rhetorische und metakommunikative Kompetenz als Voraus-setzungen sowohl für Hoch-schullehre als für den Deutschunterricht	3. überstarke Betonung der praktischen Relevanz didaktisch-metho-discher Studieninhalte auf Kosten wissenschaftlicher Grundlagen: *Abwehr des Wissenschaftsanspruchs an die eigene Tätigkeit im akademischen Feld*	3. gesellschaftlich-institutionelle Doppelbindung: *Ausbildung* (auch Hilfe zur Berufssozialisation) und wiss. *Bildung* gleichzeitig betreiben müssen: *Fach- und Didaktikstudium als Studium einer „Berufswissenschaft“*

Anmerkungen

1 Der Hochschuldidaktiker Zillober (1984, S. 15 ff.) greift dazu auf Hartmut v. Hentigs grundlegenden Aufsatz „Was ist Didaktik“ von 1964 zurück. Für eine aktuelle Gesamtdarstellung vgl. etwa Kron 1993.

2 Vgl. z.B. Meyer (Hrsg.) 1994 sowie zum Aspekt der Wissenschaftssprache in der Hochschullehre OBST 59 (1999).

3 Vgl. z.B. Eckstein 1978; v. Hentig 1965; Spinner 1991; Abraham 1994; Frederking 1998; Ivo 1999.

4 „Kein Ort, nirgends“, überschrieb Hurrelmann (1998) ihren Vortrag auf dem Symposion in Siegen. Von „Verinselung“ der Didaktikfächer in der Universität spricht Hubert Ivo (1999, S. 253).

5 Ein für 1999/2000 neu aufgelegtes Forschungshandbuch (hrsg. v. Peter Großkreutz, Lampertheim 1999) kennt im Register weder „(Fach-)Didaktik“ noch „Pädagogik“. Während letztere aber wenigstens gelegentlich in Einzelartikeln vorkommt, vermisst man dort jeden Hinweis auf Förderbarkeit didaktischer Forschung. Neben den Kernbereichen der Forschungsförderung (Medizin, Technik, Wirtschafts- und Naturwissenschaften) treten dabei u.a. durchaus auf: „Koptologie“, „Möbeldesignforschung“, „Papyrologie“...

6 Zur Vorlesung vgl. schon Eckstein 1978, S. 12 f.; zum Seminar Abraham 1994; zur Lehrer-Innen-Bildung insgesamt Kaspar H. Spinner in mehreren Beiträgen.

7 So habe ich, die Argumentation Ludwig Hubers (1983) aufnehmend, eine fruchtbare Lehr-Lern-Situation im Hochschulseminar zu beschreiben versucht (Abraham 1994, S. 20 f.).

8 Zum Beispiel „schulkonform“ und „hochschulfreundlich“ im Schuldienst verbleibende GymnasiallehrerInnen, soweit an Hochschulstandorten tätig, Praktika betreuen lassen. – Weiß der Verfasser nichts von den Bedingungen, unter denen LehrerInnen bei (ökonomisch bedingt) steigenden Klassenstärken und (sozial bedingt) zunehmend heterogener Schülerschaft heute arbeiten? Traut er ausgerechnet einer Institution, gegen deren Krise sich die Krise der Hochschulen noch luxuriös ausnehmen wird, die Lösung von Problemen zu, mit denen sie nichts zu schaffen hat? Soll dann anschließend wiederum allein die Schule schuld sein, wenn Studierende nicht nur nicht studienreif, sondern nicht praxisreif sein sollten?

9 Vgl. etwa Mollenhauer 1969; Huber 1983; Zillober 1984; Meyer 1994.

10 In diesem Punkt versteht mich Frederking (1998, S. 59) falsch, ich vertrete das nicht. Meine Bedenken dagegen (vgl. Abraham 1994, S. 24), auch gegen noch mehr Spezialisierung in der Hochschule, sind im Wiederabdruck bei Lecke (Hrsg.) 1996 einer Kürzung zum Opfer gefallen.

11 Ich kann hier nur hinweisen auf das Vermittlungskonzept von U. Abraham/O. Beisbart/G. Koß/D. Marenbach: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder - Tätigkeiten - Methoden. Donauwörth: Auer 1998.

12 So hat Peter Sieber auf der 4. Tagung Deutschdidaktik in Klagenfurt (1999) mit Franz E. Weinert den Stand der Erkenntnis umrissen.

13 So hat Kaspar H. Spinner in Frederking (Hrsg.) 1998 sowie in seinem Plenarvortrag auf dem Siegener Symposion 1998 allgemein zustimmungsfähig argumentiert.

14 Ich ignoriere dabei aus Raumgründen das „Interpunktionsproblem“ (Watzlawick et al., S. 92 ff.), d.h. die Frage, wer wessen Verhalten im Hochschulalltag hervorgerufen oder verstärkt hat.

15 Vgl. hierzu die plastische Schilderung in Bettina Hurrelmanns Siegener Plenarvortrag (1998).

16 Aus einer Rede zum 295. Stiftungstag, die Lexer als Professor der deutschen Philologie sowie als Rektor am 2. Januar 1877 hielt; abgedruckt bei Brunner (Hrsg.): Matthias v. Lexer. Beiträge zu seinem Leben und Schaffen. Stuttgart 1993, S. 229-248; Zitat S. 240.

17 So MD Dr. Zimmermann in einem Bericht für den Landtagsausschuss für Bildung, Jugend und Sport (14.11.1996); Typoskript S. 3.

Literatur

Abraham, Ulf: Autoren und Studenten lernen voneinander. Ein Seminar über Gegenwartslyrik für künftige Deutschlehrer, skizziert im Rahmen einiger Überlegungen zur praktischen Hochschuldidaktik. In: Meyer (Hrsg.) 1994, S. 18-40. - Dasselbe gekürzt in: Lecke (Hrsg.) 1996, S. 131-149.

Bräuer, Gerd: Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt/M. u.a.: Lang 1996.

Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Wien - Innsbruck: StudienVerlag 1998.

Eckstein, Brigitte: Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden. München: Kösel 1978.

Flach, Herbert/Joachim Lück/Rosemarie Preuss: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Frankfurt/M. u.a.: Lang 1995; 2. Auflage 1997.

Frederking, Volker (Hrsg.): Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Hohengehren: Schneider 1998.

Frederking, Volker: Handlungs- und Produktionsorientierung im Deutschstudium? Zur Koinzidenz von Lehrinhalt, Lehrform und zu vermittelnder Lehrkompetenz. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Verbessern heißt verändern. Hohengehren: Schneider 1998, S. 56-88.

Hentig, Hartmut von: Was ist Didaktik? (1964). In: Hentig, Hartmut von: Spielraum und Ernstfall. Frankfurt/M. u.a.: Klett-Cotta 1981, S. 289-294.

Hentig, Hartmut von: Das Lehren der Wissenschaft (1965). In: Hentig, Hartmut von: Spielraum und Ernstfall. Frankfurt/M. u.a.: Klett-Cotta 1981, S. 295-309.

Huber, Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart: Klett-Cotta 1983, S. 114-138.

Hurrelmann, Bettina: Deutschdidaktik - kein Ort, nirgends? In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Baltmannsweiler: Schneider. Sonderheft 1998, S. 13-38.

Ivo, Hubert: Wissenschaftliche Lehrerausbildung: Zeit für eine Bestandsaufnahme? In: Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen in der Zeit. Hohengehren: Schneider 1999, S. 243-256.

Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt 1999.

Klämbt, Dieter: Wissenschafts-, nicht schulbezogene Fachdidaktik anbieten. Zur Ausbildung der Lehramtskandidaten an den Universitäten. In: Forschung & Lehre. Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes 2/1996, S. 96 f.

Kron, Friedrich: Allgemeine Didaktik. Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt 1993.

Lecke, Bodo (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt/M.: Lang 1996.

Meyer, Michael (Hrsg.): Vom Hörsaal zum Tat-Ort. Neue Spuren vom Hochschulunterricht? Bamberg: ZeWW (Beiträge und Materialien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung Bd. 16) 1994.

Meyer, Michael: Lernen und Lehre im Spannungsfeld der Anforderungen von Gesellschaft, Wissenschaft und Ausbildung. In: Meyer, Michael (Hrsg.): Vom Hörsaal zum Tat-Ort. Bamberg: ZeWW 1994, S. 7-17.

Mollenhauer, Klaus: Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 8. Beiheft (1969).

Müller, Erhard P.: Lehrer sollen handlungsfähig werden. Zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung von Deutschlehrern. In: Frederking, Volker (Hrsg.) 1998, S. 50-55.

Spinner, Kaspar H.: Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens. Göttingen: Vandenhock & Ruprecht 1977, S. 125-164.

Spinner, Kaspar H.: Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neuorientierung. In: Griesheimer, Frank/Prinz, Alois (Hrsg.): Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven. Tübingen: Francke 1991, S. 180-197.

Spinner, Kaspar H.: Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In. Müller-Michaels, Harro/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. Tübingen: Narr 1995, S. 127-144.

Spinner, Kaspar H.: Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrerausbildung. In: Frederking, Volker (Hrsg.) 1998, S. 15-25.

Spinner, Kaspar H.: Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(innen) leisten soll. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Baltmannsweiler: Schneider. Sonderheft 1998, S. 39-52.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.: Huber 1969.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

Zillober, Konrad: Einführung in die Hochschuldidaktik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1984.

HEINER WILLENBERG

Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht

Der produktionsorientierte Unterricht basiert psychologisch gesehen auf Theorien des subjektiven und des emotional fundierten Wissens. Die Ergebnisse der eigenständigen Schülerarbeit müssten aber auch in ein System hierarchischen Wissens eingeordnet werden, wenn sie die Basis für selbständiges Denken (Analogie- und Inferenzbildung) abgeben sollen. Es werden übertragbare Beispiele aus der neueren Wissensforschung vorgestellt, die für den Literaturunterricht benutzt werden könnten.[1]

1 Anregungen Kaspar H. Spinners zum Verstehen

Kaspar Spinners Didaktik nahm die Lernenden immer ernst und blieb nicht bei der Leerformel stehen, man müsse die Schüler/innen dort abholen, wo sie stehen. Im Sammelband über die Identität (1980) interpretierte er erstmals seit Beginn der neueren Deutschdidaktik Schüleräußerungen, so wie wir sonst nur publizierte Texte ausgedeutet haben. Er analysierte sie hinsichtlich der verborgenen Essenzen und auf eine Synthese derjenigen Merkmale gerichtet, die den Schreiber bzw. den Leser charakterisieren. Der weitere Weg war mit den Ausführungen der kreativen Methoden versehen: Die Lernenden durften, ja sie sollten Verstehen auf einer ähnlichen Ebene ausüben, auf der die Autoren stehen, indem sie vielerlei Motive, Konnexe und Bilder neu arrangieren. All das wurde durch eine gründliche Kenntnis der Kognitionspsychologie fundiert (1997a; 1997b; 1998), in der es vor allem darum ging, eine theoretische Absicherung aufzubauen, ohne die Didaktik nur Beschäftigungstherapie bleibt.

Für meine Wahrnehmung hat sich seine Wirkung v.a. auch durch „Praxis Deutsch“ tief in die Arbeitsweisen der Lehrenden eingeschrieben und das Pendel weit von der trockenen Lehrmethodik weggestoßen hin zu aktiven Tätigkeiten, die den jungen Adepten neue Einsichten bringen und gleichermaßen ihre Persönlichkeit stärken und unterstützen.

Trotzdem oder gerade weil diese Initiativen so erfolgreich waren, scheint mir das Pendel einen kleinen Stoß zurück zum Pol „Formen des Wissenserwerbs“ gebrauchen zu können, allerdings nun eine Etage höher. Das heißt – um ein zweites Bild zu gebrauchen – die Spiralbewegung des wissenschaftlichen Denkens hat jetzt eine Ebene erreicht, auf der die offeneren Lernmethoden so etabliert sind, dass wir uns erneut Modellen des Wissenserwerbs zuwenden können, die Kohärenz vermitteln können (vgl. Spinner 1997 b) und die den Lernenden aktive, konstruierende Zugangsweisen erlauben.

2 Verstehen und die Rolle des Wissens

Es ist klar, dass Verstehen kultureller Äußerungen insgesamt und von Texten speziell ein immer wieder trainiertes, nie abgeschlossenes Verstehen verlangt und somit den fortlaufenden Prozess aktiver Aneignung. Welche Rolle spielt dabei gespeichertes Wissen? Von Borries sagt zu Recht (1996), man könne niemals so viel Wissen im Voraus anhäufen, dass man damit zu den gerade anstehenden Problemlösungen kommt. Trotzdem braucht auch die Hermeneutik eine Reflexion über notwendiges oder wünschenswertes Wissen. Im Folgenden möchte ich skizzieren, welcher Art dieses Wissen sein könnte.

Ich beginne mit einer eher anekdotischen Forschung von Weinert (1997), der bei Grundschüler/innen festgestellt hat, dass Kinder mit einfachen Leistungen im Deutschunterricht bestimmte Texte besser verstanden als die Schüler/innen, die sonst gute oder sehr gute sprachliche Leistungen zeigten. Welcher Art waren diese Texte? Sie behandelten spezielle Inhalte, wie z.B. den Verlauf eines Fußballspiels. Erfinden wir ein kleines Beispiel: „Der Schiedsrichter achtete auf den Wink an der Seitenlinie und gab Abseits. Dadurch wurden die Blauen gestoppt, und es entfaltete sich im Gegenzug ein Konter der Roten." So entsteht bei jedem fußballerisch informierten Menschen folgendes Bild: Ein Angreifer stürmt zu weit vor, der Linienrichter winkt und der Schiedsrichter pfeift – jemand von der verteidigenden Mannschaft greift sich blitzschnell den Ball und schlägt den Freistoß weit in die gegnerische Hälfte, wo gerade nicht sehr viele Abwehrspieler stehen. Das erworbene Vorwissen erläuterte zwei Begriffe, nämlich „Abseits" und „Konter" und es ermöglichte die Bildung einer inneren Szene der handelnden Figuren. Ich verzichte darauf, dieses Beispiel mit einem Bericht aus der Baseballszene zu ergänzen, in der es um „homeruns", „base" und „Malspieler" ginge, wodurch der Fremdheitseffekt sicher größer wäre als bei obigem Exempel. Es leuchtet ein, dass Vorwissen ein großes Gewicht beim Textverstehen einnimmt. Didaktisch ist zu fragen, wie man den Kindern oder Jugendlichen Informationen nahe bringt, mit dem sie einen spezielleren Text leichter entschlüsseln können. Ich behandele diese Frage ansatzweise im hinteren Teil und gehe erst noch einmal zu den Überlegungen der Hermeneutiker zu diesem Thema zurück.

Gadamer bezieht sich ausdrücklich darauf, dass kein historisches Verstehen vorurteilsfrei sein könne, weil wir innerhalb des Verstehensprozesses die Instrumentarien der Sprache und der Überlieferungen benötigen. Einen bloßen Nachvollzug der potentiellen gedanklichen Prozesse des Autors, die hauptsächlich auf der Grundlage des verwendeten Sprachmaterials beruht, lehnt Gadamer als Paraphrase und bloße Einfühlungshermeneutik ab.

Entscheidend ist die Diskussion über die Horizontverschmelzung, die der Verstehende zwischen seiner Wissensposition und den neu hinzukommenden Thesen eines Textes vornehmen muss. Tietz (1999) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sich Gadamer den Vorgang wie bei einer Schifffahrt vorstellt: Man kommt aus einem bestimmten Blickwinkel und fährt auf das neue Ziel zu, dabei verändert sich der Horizont, der hinter dem Seefahrer liegt. Wenn man dieses Bild, das Tietz durchaus kritisch kommentiert, etwas modernisiert, dann ist klar, dass die Menschen auf dem Schiff Unterschiedliches sehen, je nachdem, welche Instrumente sie benutzen können: Die Hand als Schutz über dem bloßen Auge, eine Sonnenbrille, ein Fernglas, ein Radar- oder ein Sonargerät etc. Weitergehend kann man mit Iser und Jauss argumentieren, der Erwartungshorizont des Lesenden bestimmt die Sichtweise und den Ausschnitt, den jemand erkennt. In unserem Bild sieht also der Seemann die Wetterveränderung, der Passagier den Sonnenuntergang, das Liebespaar empfindet die Romantik und der Navigator spürt möglichen Schiffen nach, die den eigenen Kurs gefährlich kreuzen.

Aus diesen wenigen Anmerkungen ergibt sich, dass vorhandenes und bisweilen auch sehr nötiges Wissen entscheidend zum Verstehen einer Situation und auch eines Textes beiträgt. Der pure Subjektivismus oder der Rückgriff auf die eigene Reflexionskraft reicht in vielen Situationen des Verstehens nicht aus. Gadamer würde erneut unterstreichen, dass die Reflexion immer ein gerüttelt Maß an Tradition, an Überlieferung und Vorwissen benötigt. (vgl. Tietz 1999)

3 Wissenspsychologie

Es existiert schon seit einiger Zeit ein ausgiebiger Diskurs zur Rolle des Wissens oder des Vorwissens in unserer Nachbardisziplin, der Psychologie (vgl. Klix/Spada 1997). Wenden wir nun unseren Blick auf einige ihrer Ergebnisse und auf ihre aktuellen Verfahrensweisen, mit denen sie die inneren Netzwerke der Lernenden beleuchten können. Zunächst einige kurze thesenartigen Zusammenfassungen der älteren und inzwischen bewährten Position:

1. *Wissen kann über drei Niveaus der Zugänglichkeit definiert werden*

Zunächst ist Wissen im alltagssprachlichen Gebrauch das, was ein Mensch jederzeit abrufen kann. Wenn er nach Goethes Geburtsjahr, nach der ungefähren Lichtgeschwindigkeit oder nach dem Spitzenreiter der Fußballbundesliga gefragt wird, dann weiß ein belesener oder einigermaßen informierter Bürger Bescheid.

Die nächste Stufe des Wissens ist beinhaltet dasjenige, was jeder leicht wieder in Erinnerung rufen kann, also Fakten oder Zusammenhänge, die er schon einmal gelernt hatte. Wenn jemand die Geschwindigkeit des Lichts oder Schalls vergessen haben sollte, dann ist er in der Lage, sich diese Daten wieder aufzufrischen, weil er sie bereits kannte und vor allem weil er wahrscheinlich von weiteren Zusammenhängen wie dem Lichtjahr oder der Überschallgeschwindigkeit eines Flugzeugs gehört hatte.

Die dritte Ebene bezieht sich auf neues Wissen, das gelernt werden muss, das aber meistens bereits einen Bezug zu dem bereits bestehenden Netzwerk dieses Wissensbereiches hat. Wenn auch die Fakten neu sind, so passen sie doch im Allgemeinen. ins Wissen hinein, weil gewisse Zusammenhänge vorhanden sind. Dabei kann der Lernende seinen Wissensfundus lediglich um einen Knoten erweitern oder er kann ihn ganz umgestalten. Piagets Begriffe der Assimilation oder Akkomodation gehören hier her und auch Aeblis „slot“, mit dem er die Einsteckpunkte für neue Fakten im vorhandenen Schema beschreibt. Mir scheint der Begriff der Analogiebildung für diese Vorgänge gut zu passen. Ein Exempel wäre das Thema „Reisen“, von dem jeder Zeitgenosse einen aktuellen Begriff hat. Erfährt er dann in einem Text aus dem frühen 18. Jahrhundert etwas über die Postkutschenfahrten, so kann er sein Wissen zum Thema öffnen und Vergleiche – z. B. auf folgenden Ebenen – anstellen:

- Fahrpläne? Sie existierten, wenn auch in einfachster Form von Abfahrttagen.
- Fahrkarten? Es gab relativ feste Preise und auch Wagenklassen, z.B. bessere Fahrten in Expresskutschen.
- Bequemlichkeiten? Sie waren gering, v.a. die Federung war extrem schlecht, Staub und Zugluft waren nicht auszuschließen, Heizungen fehlten.
- Sicherheit? Sie variierte beträchtlich, von Achsen- und Radbrüchen wird öfters berichtet.

Wir werden später noch einmal die Analogiebildung für Lernprozesse in Betracht ziehen.

2. *Bedeutsames Wissen ist emotional fundiert*

Wissen ist in den letzten zehn Jahren in Teilen der Psychologie explizit in seiner emotionalen und subjektiven Komponente beschrieben worden (Ciompi 1988, 1989; vgl. auch Willenberg 1989). Die Thesen lauteten im Einzelnen: Weniges im Feld des Wissens ist ohne personale Beteiligung gespeichert worden, und fast alles hat einen Anteil des Gefühls, das den Menschen mit dem Thema verbindet. Das meiste erfahren wir sowieso in Episoden oder in Texten, die uns Episoden vorspielen. Unterhalb der drei kognitiven Wissensschichten, die oben angeführt wurden, gibt es eine gefühlsmäßige Steuerung, die bestimmt, ob etwas für uns wichtig ist oder nicht und ob es überhaupt in unser Blickfeld gelangt und wie wir darauf reagieren.

In letzter Zeit hat Daniel Goleman ein anregendes Buch zum Thema der Gefühle und ihrer Rolle auch im beruflichen Alltag geschrieben (1996), in dem er von der Dominanz der emotionalen Einschätzung über die kognitiven Analysen spricht. Die Grundlage dafür wird exemplarisch mit folgender Szene gelegt, in der jemand spazieren geht und eine große Schlange sieht. Natürlich reagiert jeder in solchen Situationen sehr schnell, geradezu archaisch und überlegt nicht lange. Zum Kontrast muss man sich nur vorstellen, man ginge spazieren und sähe einen kleinen zahmen Hasen angehoppelt kommen: Wie reagieren Menschen? Das hängt davon ab, mit wem und wann sie spazieren. Als junges Paar, das sich kennen gelernt hat, – dann ist das niedliche Häschen ein akzeptiertes Thema. Mit dem Chef, der den Zuhörer gerade in ein großes Projekt aufnehmen möchte, – dann gibt es für den Hasen höchstens ein Lächeln oder besser: Man ignoriere ihn! (vgl. Willenberg 1999). Diese Entgegnung will zeigen, wie sehr die kognitiv vermittelte Einschätzung der Situation den Rahmen für das Entstehen von Gefühlen abgibt.

Trotzdem müssen wir die Existenz emotionaler Zu- oder Abneigung gegenüber Themen, wie sie Goleman beschreiben hat, respektieren. Und wir können sie bei der Lektüre v.a. literarischer Texte erkennen, indem wir Protokolle von Lesern heranziehen. Eine der ausführlichsten Darstellungen dazu stammt von Norman Holland (Five Readers Readings 1975). Ich habe an anderer Stelle den Leser Sam analysiert (Willenberg 1999), wie er Faulkners Geschichte: „Eine Rose für Emily“ rezipiert. Es fanden sich vielfältige Eintragungen aus dem Wortfeld Freude: z.B. *glücklich*, *reich*, *nette Dinge*. Aus dem Feld Neugierde: *Spannung*, *wie zum Teufel geht's weiter*, und aus dem Bereich der negativen Bewertungen schließlich: *faul*, *egoistisch*, *kurzsichtig*, *ohne Gewissensbisse*.

Es sind diese und weitere Mechanismen des Ichbezugs sowie der persönlichen Identifikation, die bei Sam häufig vorkommen und die sein Wissen zu dem behandelten Thema des Stolzes von Menschen in den amerikanischen Südstaaten aktivieren und durchdringen. Ich zitiere eines seiner Statements zu Faulkners Text:

> Ich wollte sicherlich kein Schwarzer in dieser Epoche gewesen sein, aber es gab sie ja. Und wenn ich in dieser Zeit gelebt hätte und hätte wählen können, wer ich sein wollte, und wenn ich die Wahl gehabt hätte, als Baby in einer Familie zur Welt zu kommen, hätte ich mir sicherlich die reichste Südstaatenfamilie in der ganzen Gegend herausgepickt und wahrscheinlich sehr glücklich gelebt. Denn ich denke, ich bin faul genug und egoistisch genug, und ich bin kurzsichtig genug, wenn es um meine Interessen geht, um so etwas mit sehr geringen Gewissensbissen zu tun. (Norman Holland 1975 (übersetzt))

Solche subjektiven Verarbeitungen sind in der Rezeptionsforschung häufig genug nachgewiesen worden, und sie sind die Basis für den produktiven Umgang mit Literatur, wobei die inhärente These lautet: Da die Rezeption von Texten subjektiv fundiert ist, muss auch die subjektive Reaktion als die sinnvollste Form der Bearbeitung gelten.

Meine Beobachtung ist, dass sich die neuere Literaturdidaktik zu sehr mit den emotional evozierten Wissenspartikeln zufrieden gegeben hat. Die Frage ist aber, ob wir mit der Betonung der Gefühlskomponente des Wissens genügend für den Aufbau der mentalen Modelle und des hierarchischen Wissens getan haben. Dazu soll die zweite Hauptströmung in der aktuellen Psychologie dargestellt werden.

3. *Hierarchische Wissensmodelle: Schema, Netzwerk*

In der kognitiven Forschung dominieren heute zwei Modelle, die sich wechselseitig ergänzen: der Schemabegriff und die Netzwerktheorie. Wissen ist nach beiden Theorien immer in Zusammenhängen präsentiert, und somit niemals isoliert oder zufällig wie ein Lexikoneintrag. Wissen wird in Hierarchien gespeichert aber auch durch emotionale und subjektive Einbettungen gewertet. Unser Wissen ist gleichsam in Netzwerken abgelegt und es ist weitgehend nach Sachgebieten in unserem Gehirn repräsentiert. Wir alle kennen die Ordnung: Lebewesen >Vogel > Rotkehlchen.

Für uns Didaktiker kommt eine interessante Argumentationshilfe aus den Netzwerkmodellen, dass nämlich zwischen den Lücken der Einträge Überbrückungen möglich sind, d.h. dass wir in der Lage sind, im unbekannten Wissensgelände mit den wenigen Eintragungen, die wir dort haben, Inferenzen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Netzwerkforscher (vgl. Bastick 1982) zeichnen so etwas wie eine vereinfachte Landkarte mit wenigen Orten, anhand derer der Wanderer erschließt, was dazwischen liegen muss. Zur Illustration sei folgender Text mit den wahrscheinlichen Überbrückungen vorgeführt:

> Auf der Fahrt in den Konzern überlegte er, daß es heute Probleme mit der Vorstandssitzung geben würde**.** *[Der Leser baut sich selbst den nicht genannten Zusammenhang auf: „Arbeitsbeginn eines Managers“].* Das Problem dieser Tage war, daß er ein gutes „Klima“ während der schwierigen Übernahmeverhandlungen herstellen mußte. *[Spezifizierung dessen, was der Manager tun muß.]* Er kam an den Rand seiner Fähigkeiten, weil er mit der riesigen Klimaanlage im Keller nicht zurechtkam, er war ja nur ein einfacher Hausmeister. *[Bruch der bisher gebauten Inferenzen durch neue Informationen.]* (Willenberg 1999)

Wir sehen an dieser erfundenen Geschichte, wie wir unser Alltagswissen in die Lücken einschieben, um einen Sinn zu erzeugen. Diese kognitive Leistung der Inferenz ist bei jeder anspruchsvolleren Lektüre nötig, und sie ist auch gefragt, wenn Schüler/innen kreativ zu Texten Stellung nehmen. Sie müssen sowohl die Leerstellen im Original erkennen wie auch ihre eigenen Rezipienten einigermaßen geschickt führen.

Die psychologische Diskussion differenziert aber weiter, indem sie mit drei Stufen des sich bildenden Wissens arbeitet:

- Aus propositionalen Vorlagen bildet sich zunächst deklaratives Wissen, das selbst wieder propositional gespeichert ist.
- Durch Verarbeitungen und Speicherungen formen sich Makrostrukturen, die sowohl begrifflich kondensiert sind als auch episodisch formuliert werden können. So argumentieren Schachspieler z.B. in folgender Weise: „Damals beim Wettkampf in Groningen habe ich in der Spanischen Eröffnung gegen Miller Erfolg mit dem Läufer auf a3 gehabt.“

- Die nächste Stufe der Netzwerkbildung verdichtet eine größere Menge von Wissensteilen zu Schemata, Situationsmustern oder mentalen Modellen: Unser Exempel von der Abseitsstellung im Fußball gehört dazu, ebenso die Arbeitsabläufe des zitierten Klimatechnikers oder die immer wieder erlebten Schrittfolgen bei einem festlichen Besuch usw.

Entscheidend ist, dass diese dritte Stufe eine Wiederholung und Verdichtung des Wissen voraussetzt und dass erst auf dieser Stufe kreatives Denken sinnvoll unterstützt wird, denn erst die mentalen Modelle fundieren „den Verstehensprozeß, weil sie aufgrund ihrer holistischen Natur in effektiver Weise Inferenzen bzw. Schlußfolgerungen ermöglichen." (Schiefele/Heinen 1998, S. 572) Nach meiner Sicht ist dieser Zusammenhang in der didaktischen Diskussion nicht gleich intensiv diskutiert worden wie der emotionale Aspekt des Wissenserwerbs, der übrigens in der Didaktik weitgehend unabhängig von der Nachbardisziplin ausgebaut worden ist. Die Konsequenzen aus den Theorien des hierarchischen Wissen sind aber für uns interessant und bedeutsam. Sie könnten folgendermaßen lauten:

- Wissenserwerb findet in Kontexten statt.
- Die Thematik muss angewärmt werden.
- Wissen wird entweder als Ergänzung des vorhandenen angeboten (Analogie)
- oder es wird so vorgestellt, dass die Lernenden eine kognitive Dissonanz erfahren und neue Schlussfolgerungen (Inferenzen) ziehen müssen.
- Schließlich ist die Neuigkeit so stark, dass Lernende ihr bestehendes mentales Modell umstrukturieren müssen.
- Wissen sollte sich immer zu mentalen Modellen zusammenfügen, die erst aus einer ausreichenden Kohärenz entstehen.

Und als notwendige Ergänzung aus dem Konstruktivismus bzw. als Anleihe aus den emotionalen Lerntheorien:

- Wissen sollte immer wieder in Anwendungszusammenhänge gebracht werden, der die persönliche Bedeutsamkeit dieses Wissens erkennbar machen.

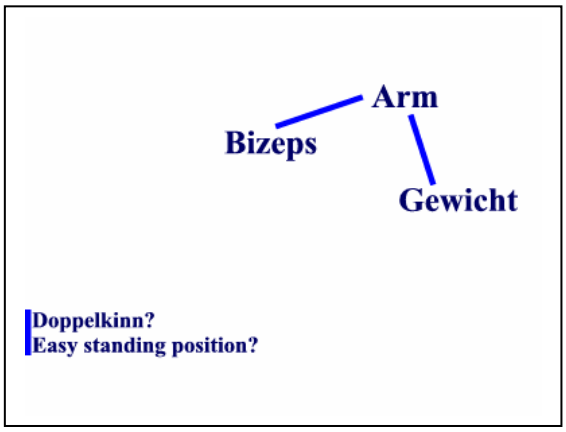
4 Wissens-Überprüfungen, die auf der Netzwerktheorie beruhen

Mehrere Gruppen von Netzwerkforschern haben Modelle entwickelt, wie man kohärentes Wissens von Lernenden sichtbar macht und wie sich dann die Zuwächse zeigen. Ich führe diese neuen Zugänge an einem Beispiel aus dem Buch von Andreas Eckert (1998) vor, der sich mit dem Wissensstand von jungen Physiotherapeuten/innen vor und nach der Lektüre eines Sachtextes befasst. Zu einer solchen Untersuchung müssen die Lernenden zunächst mit dem Gedanken vertraut gemacht werden, dass es zu einem Thema eine begrenzte Anzahl von Termini gibt und dass diese Konzepte untereinander mit einer kleineren Anzahl von Relationen verbunden werden können.
Ein Wort z.B.:

- ist Oberbegriff
- ist Unterbegriff
- hängt zusammen mit
- ist ein Beispiel für oder illustriert den Zusammenhang
- führt zu
- wirkt ein auf, hat Einfluss, steht in Zusammenhang mit

- verbessert Zustände
- steht in einen Kontrast zu
- ist unklar

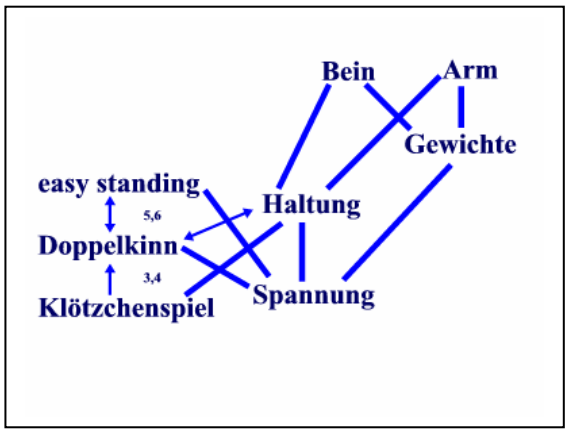
Eckert hat die Studierenden der Physiotherapie zu ihrem Vorwissen im Themenkreis „Arm und Gewichtstraining“ befragt. Das vereinfachte, aber typische Ergebnis (einer Person) sah so aus:



In einen Text übersetzt:

Der Arm *hat* einen Bizeps(muskel)
Gewicht(straining) *wirkt ein* auf den Arm
Das Verhältnis vom Doppelkinn und der entspannten Position (easy standing position) zu beiden *ist unklar.*

Nach der Lektüre eines Lehrtextes entstand folgende Skizze, die hier ebenfalls in vereinfachter Form wiedergegeben wird:



Als Text geschrieben:

Bein/Arm *stehen in Zusammenhang* mit Gewichtstraining.
Beine, Arme, Gewichtstraining *wirken ein* auf Haltung und Spannung der Person (der Muskeln).
Haltung und Spannung *wirken ein* auf die entspannte Position.
Die entspannte Position *steht im Kontrast zu / verhindert* ein Doppelkinn.
Das Klötzchenspiel (d.h. das Balancieren von Klötzchen auf dem Kopf) *zeigt*, ob jemand ein Doppelkinn hat oder nicht.

Als Ergebnis ist sichtbar, dass die Lernenden neue Zusammenhänge erkennen können und dass sie zwei zentrale, vermittelnde Begriffe gelernt haben, Haltung und Spannung, die sich auf der begrifflichen Ebene befinden (Makropropositionen), auf der die Lerner selbständig Schlussfolgerungen (Inferenzen) für die Auswirkungen ihrer Trainings ziehen können und mit der sie zu eigenen Initiativen befähigt werden.

Alle Forscher/innen, die mit solchen Modellen gearbeitet haben, berichten (vgl. Sammelband von Fischler/Peukert 2000), es sei kein Problem gewesen, die Studierenden in kurzer Zeit so zu trainieren, dass sie selbständig die Begriffe und die Relationen in ihre Begriffskarte eintragen. Problematischer erscheint vielmehr, ob die überschaubare Anzahl der Relationen wirklich alle sinnvollen inneren Zusammenhänge eines Thema abbildet oder ob sie nuancierte Lernprozesse unkenntlich machen. Diese Frage soll hier nicht weiter behandelt werden, weil der Hinweis auf Methoden der Begriffsfeldanalyse lediglich klar machen soll, dass die hierarchischen Wissenstheorien zur Zeit in praxisnahe Forschungen umgesetzt werden.

5 Orientierungswissen in der Literaturdidaktik

Wir simulieren den Fall, dass im Literaturunterricht der Sekundarstufe II dem Lehrplan gemäß Texte Eichendorffs behandelt worden sind: Einige Gedichte (z.B. „Mondnacht“) und eine Erzählung von Eichendorff (z.B. „Aus dem Leben eines Taugenichts“), und dass nun ein bewusster Abschluss dieser Reihe die Lektüreerfahrungen in ein Wissensnetz einfügen und dort verankern soll, wie es in der psychologischen Forschung vorgeschlagen wird. Suchen wir also Empfehlungen für ein solches Unterfangen.

Die erste Beobachtung, die wir bei einer Literaturrecherche machen, zeigt, dass es unter den über 400 Eintragungen zum Thema „Romantik“ und „Literatur“ im norddeutschen Bibliotheksverbund GBV fast 80% fremdsprachige Titel gibt und dass bei den deutschen Publikationen so gut wie keine Übersichtsarbeiten zu finden sind – von einigen Bänden in literaturgeschichtlichen Reihen abgesehen. Diese Tendenz geht gleichermaßen in die Didaktik hinein, dort kommen unter ca. 80 Eintragungen einer bibliographischen Datei vier Titel vor, die sich mit einer allgemeinen Epochenübersicht beschäftigen, von den bezeichnenderweise drei aus den Pädagogischen Zentren zweier Bundesländer (Rheinland-Pfalz und Berlin) stammen.

Die ausgewählte Lektüre didaktischer Modelle und Sammelbände zu romantischen Texten zeigt bewundernswerte intensive Interpretationen einzelner Texte und einzelner Themen, wie bei Kurt Binneberg: Lektürehilfen „Lyrik der Romantik“ (1998) oder gut ausgesuchte Kontexte im Klett-Leseheft zu Eichendorffs „Taugenichts“ (Lindken 1983). Wir müssen offenkundig die Einsicht akzeptieren, dass es nicht die Zeit für die Literaturwissenschaft in Deutschland ist, größere Übersichtsdarstellungen zu schreiben und dass in der Didaktik die Dominanz des exemplarischen Lernens eine Fülle guter Einzelarbeiten hervorgebracht hat, aber ebenfalls fast keine Übersichten. Die zwei Ausnahmen bespreche ich weiter unten im Zusammenhang.

Nun darf man in einer solchen Bücherschau nicht die auf dem Markt befindlichen Literaturgeschichten übersehen. Allen voran das einbändige Werk bei Metzler von Wolfgang Beutin u. a., in dem Inge Stephan den Part über die Romantik verfasst hat (1989), des Weiteren Erika und Ernst von Borries mit dem Band 5 der dtv-Literaturgeschichte (1997) und schließlich die Kombination von Darstellung und Textlesebuch, wie sie Glaser, Lehmann und Lubos erstmals 1967 vorgelegt und 1997 erweitert haben.

Alle drei Werke haben ihre Meriten: Am ausführlichsten behandeln Borries & Borries unseren Dichter und seine Epoche – längere und lebendige Darstellungen einzelner Werke machen Lust zum Lesen, sie haben aber bereits die Funktion einer Interpretation: Der „Taugenichts“ wird auf zwölf Seiten gründlich dargestellt. Zur Einordnung des schlesischen Romantikers müsste man insgesamt ca. 100 Seiten lesen. Inge Stephans Darstellung widmet dem Autor eine kompakte Seite, auf der vier Motive skizziert werden: Naturnähe, Gesellschaftskritik, Warnung vor der romantischen Gefährdung und die Nähe des „Taugenichts“ zur Beschreibung des Biedermeier. Die gesamte Romantik umfasst – ebenso dicht – ca. 20 Seiten. Bei Glaser, Lehmann und Lubos kommt eine Handvoll von Werken und Motiven auf fünf Seiten vor, ergänzt durch vier Gedichte, einen Ausschnitt aus dem „Taugenichts“ und einer theoretischen Überlegung zum christlichen Drama im Lesebuch.

Man kann diesen drei Werken noch zwei Bücher für die Oberstufe (die erwähnten Ausnahmen) anfügen. Im „Blickfeld Deutsch“ (Mettenleitner/Knöbl 1991) gibt es auf 30 engbedruckten Seiten fast alle romantischen Kategorien in Beispielen und Deskriptionen. Und schließlich das neue Unterrichtsmodell von Reinhard Lindenhahn mit dem Titel „Romantik“ bei Cornelsen (1998): Der Verfasser verbindet die „Mondnacht“ mit der Deutung einiger Gemälde C. D. Friedrichs, v.a. dem „Mönch am Meer“. Gleichsam fächerübergreifend erarbeiten sich die Schüler/innen ein Epochenmotiv der Romantik, namentlich das der Ahnung einer seelischen Heimat und eines Schöpfungsgeheimnisses hinter der Oberfläche der Natur.

Um zu einer Einschätzung der vorgestellten Übersichten zu kommen, sollten wir uns noch einmal vergegenwärtigen, was der von uns simulierte Unterricht braucht: Nachdem die Lernenden eigenständig und in Plenumsdiskussion ausgewählte Texte interpretiert haben, wollen/sollen sie ihre isolierten Deutungen in einen Rahmen stellen. Wozu eigentlich? Im Einleitungsteil habe ich einige Begründungen genannt:

- Wissen kann als vereinzelter Eintrag kaum „überleben“, es wird in Kontexten besser gespeichert und erinnert.
- Kontexte erlauben es, Ähnlichkeiten des Neuen zu bereits bestehenden Deutungen zu erkennen (Analogien).
- Netzwerkspeicherungen ermöglichen es, eigenständige Schlussfolgerungen (Inferenzen) zwischen den Eintragungen zu ziehen.
- Erfahrungen sind per definitionem subjektiv, sie besitzen eine emotionale Komponente, aber sie brauchen die kognitive Einordnung, um in den bewussten Bildungsbesitz zu gelangen.
- Und das neue Wissen sollte nicht schwieriger oder langwieriger zu erwerben sein als die im Zentrum stehenden literarischen Texte. Lehrer/innen haben vor allem in den Grundkursen nicht die Crème der lesefreudigen Jugend, wie sie vielleicht in germanistischen Seminaren sitzt.

Unter diesen Prämissen zeigt sich:

- Die Borries´sche Darstellung bietet mit ihren Ausführungen gleichsam neue Unterrichtsstunden, und sie verlangt eine erneute lange Lektürephase.
- Inge Stephans Text bedarf der Ergänzung und der Suche nach Analogien für die gelesenen Texte. Der verdichtete Text kann von Schülern/innen nur mit fokussiertem, analytischen Lesen „geknackt“ werden.
- Glaser, Lehmann und Lubos bieten v.a. analoge Literaturtexte als Ergänzung zur eigenen Lektüre. Allerdings erlaubt der gut lesbare Essay Eichendorffs über nichttendenzielle religiöse Literatur selbständige Inferenzbildungen.

- „Blickfeld Deutsch“ offeriert mit seiner motivorientierten Textauswahl eventuell die Einordnung an der Unterrichtseinheit und ihre Ergänzung mit benachbarten Motiven.
- Lindenhahn schließlich ergänzt die angebotenen tief gehenden Erfahrungen zu einem Epochenmotiv mit einigen Tafeln und Tabellen zur Zeit, die bei den Studierenden, mit denen ich das Thema behandelt hatte, Beispiele an analogischem Denken anregten.

6 Anwendung des Orientierungswissen im Literaturunterricht

Wir waren im letzten Absatz von der Prämisse ausgegangen, dass der Erwerb von Einordnungswissen eine mentale Anstrengung verlangt, also ein Lernen, das nicht mehr Mühe machen sollte, als die Gruppe für die Entschlüsselung der behandelten Originaltexte aufgewandt hat. So ist zu fragen, ob es nicht Lesemethoden gibt, die den relativ eigenständigen Erwerb von Übersichtswissen erleichtern und ob dabei nicht auch die produktiven Zugangsweisen eine neue Rolle spielen könnten?

Zur Beantwortung dieser Frage ziehe ich eine Liste von einigen grundlegenden Leseweisen heran, die ich andernorts veröffentlicht habe (1997, 1999) und mit den Ansätzen Jürgen Grzesiks (1989, 1997) übereinstimmen.

1. *Imaginative Lernformen und Speicherungen*

Aus Forschungen zur Mathematik weiß man, dass ca. 50% der Menschen sich die Zahlenwelt optisch repräsentieren (Gaddes/Edgell 1994), vor allem in Form von linearen bisweilen auch kurvigen Zahlenstrahlen. Dieser Lernform kommen am ehesten die „Zeitleisten“ entgegen, die Sauer und Garbe 1995 im Friedrich-Verlag veröffentlicht haben. Im Prinzip, wenn auch nicht im Detail, entsprechen diesem Typus die Grafiken des dtv-Atlas „Deutsche Literatur“, denn H.-D. Schlosser und Uwe Goede 1983 herausgegeben haben (1983)[2+3].

Dem imaginativen Typus in etwas weniger systematischer Ausprägung kommen die sogenannten „Mindmaps“ entgegen, die eine Art mentales Modell in optischer Analogie „malen“. Es gibt eine Publikation, die ein solches Modell für das Thema „Romantik“ in origineller Form vorstellt: Anton Fütterer (1996) „Mindmapping im Deutschunterricht“.

Zu diesem Thema gehören auch Bilder und Porträts der Zeit, wie sie Hannelore Schlaffer (1986) in einem Band über die Klassik und Romantik veröffentlicht hat. Desgleichen die intensive Deutung von Gemälden der Zeit in dem Sinne, wie sie Reinhard Lindenhahn in die Textsammlung integriert hat.

2. *Emotionales Lernen und Speichern*

Der gefühlsmäßige Kontakt zu Epochen läuft über die Nähe zu den Autoren/innen, die man mit Einblicken in Biographien gewinnt. Für unser Thema wäre M.-L. Kaschnitz und ihre Skizze des frühen Eichendorff zu nennen unter dem schönen Titel „Florens“ (1996). Dort kann man die Entwicklung der romantischen Wahrnehmungsfähigkeit nachverfolgen, die sich ein junger schlesischer Adliger auf seinen – sehr einfach ausgestatteten – Fahrten in Deutschland erwirbt.

3. *Sprachliches, begriffliches Lernen*

Hierzu gehören vor allem wenige ausgesuchte philosophische Begriffe, die ausreichend mit Bedeutung und konkreten Beispielen aufgeladen werden müssten.

4. *Verknüpfen, eigenständige Schlussfolgerungen ziehen*

Die Themen der ausgesuchten Literatur finden sich in Themen der Zeit wieder. Ich nenne nur einige:

- Religiosität und Agnostizismus,
- Bodenständigkeit, einfaches Reisen, naturwissenschaftliches Reisen,
- Bedingungen der wirtschaftlichen Existenz: Bauernleben, Handwerker, erste industrielle Erfindungen und Gründungen.

Alexander von Bormann (2000) hat in einem Vortrag zum Thema Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung deutlich gemacht, dass literarische Texte einen ganzen Kranz von interpretierenden Diskursen um sich versammeln, die für jeden Leser ein gutes Fundament für eine eindringliche Deutung abgeben, dazu gehören u.a.:

- die äußere Biographie des Autors,
- seine psychische Entwicklung,
- die Werkgeschichte: wo steht der Text, wann wurde er geschrieben?,
- Motive des Autors,
- strukturelle Deutungen des Textes,
- Intertextualität (andere Texte zu diesem Thema),
- Geistes- und Kulturgeschichte zu diesem Thema,
- Soziologe der Thematik,
- Ideologiekritik.

Dieses Spektrum scheint mir am ehesten durch die Schichten des Kulturfahrplans wiedergegeben zu werden, die Peter Stein vorführt. Ich nehme zur Vereinfachung das Jahr der Eichendorff´schen „Mondnacht“ heraus, 1837, und beachte auch seine zeitliche Umgebung – im Hinterkopf behalten wir auch das Reisemotiv aus dem „Taugenichts“. Dann ergäbe sich in etwa folgende Tabelle:

Zeit	Politik	Literatur	Philosophie	Kunst	Technik	Wirtschaft
Übersicht	Beginn des Viktorianischen Zeitalters	Büchner Dickens	Humboldt Schopenhauer	Klassizismus Romantik	Erste deutsche Eisenbahn	[Borsig gründet Maschinenbauanstalt]
1837		Eichendorff: „Gedichte“ u.a. „Mondnacht“				
1835-1837	1835: Bücherverbot in Deutschland 1837: Der König von Hannover hebt die Verfassung auf und entlässt die „Göttinger Sieben“.	1836: Heine: Die Romantische Schule 1837: Dickens „Oliver Twist“	1835: David Fr. Strauß: „Das Leben Jesu, kritisch bearbeitet“ Scharfe Bibelkritik 1836: Humboldt: (Vergleichende Sprachforschung)	1835: C. D. Friedrich: Rast bei der Ernte 1835: L. Richter: Überfahrt über den Schreckenstein	1835: Darwin auf den Galapagos Inseln. 1835: Faraday erforscht die elektrische Selbstinduktion von Spulen 1837: Samuel Morse: Schreibtelegraph mit Morse-Alphabet	1835: Englische Wirtschaftsblüte 1837: Borsig gründet Eisengießerei und Maschinenbauanstalt in Berlin

Und nun kommt das zentrale Problem: Wir können mit solchen Übersichten nur reüssieren, wenn die Lernenden einzelne Zellen der Tabelle selbständig mit ausreichend einprägsamen Texten ergänzen, die sie aus dem zugänglichen Material suchen und bearbeiten. Die Texte in der erwähnten „Zeitleiste“ von Sauer und Garbe könnten eine erste Anregung bieten[3]. Dann aber sind die Lernenden in der Lage, eine ganze Reihe von Querverbindungen (Inferenzen) bzw. von Analogien und Ähnlichkeiten herstellen. Ich erwähne folgende Bereiche:

- Religiosität (Eichendorff, Richter, C. D. Friedrich) vs. Agnostizismus (D. F. Strauß),
- Reisen (Postkutsche, Eisenbahn, Forschungsreisen in exotische Länder (Darwin)),
- Blick auf die Machtverhältnisse der Zeit (Bücherverbot, Aufhebung der hannoverschen Verfassung, Entlassung der „Göttinger Sieben“),
- Naturwissenschaft als mögliche Entzauberung der Romantik (Faraday erforscht die Elektrizität, besonders interessant wenn vorher der romantische Mesmerismus erwähnt worden wäre),
- Beginn der weltweiten Kommunikation (Morse).

Abschließend kann man sagen*:* Solche Zeitleisten zur Orientierung sind ein Mittel, das von den Lernenden durchaus selbständig konstruiert werden kann, das Hilfen zur Bildung von Analogien und Inferenzen beisteuert und das nicht beckmesserische Überprüfung subjektiver Einträge in einem Wissensnetz erlaubt, die dann als Lernfortschritt auch eine gewisse Befriedigung für die geleistete Arbeit zu bieten vermöchten.

Hier müsste der produktionsorientierte Unterricht ansetzen, wie ihn z.B. Almut Hoppe (1998) an Sachtexten oder Paradies und Greving mit ihrem Texttheater (1995) vorgestellt haben: Lernende operieren mit Sachkenntnissen so, dass sie spielerisch eine Pro- und Contra-Position dazu beziehen. Auf diese Weise könnte sich der produktions- und handlungsorientierte Deutschunterricht für eine neue Phase des Wissenserwerbs öffnen.

Anmerkungen

1 Ich verdanke Hanno Frey mancherlei wichtige Hinweise.

2 Die Grafiken im dtv-Atlas (Schlosser & [Goede]) entsprechen wenig dem Bedürfnis nach zeitlicher Übersicht. Sie enthalten eher Informationen über geographische Orte oder schematische Übersichten über Einflüsse und Theorien. Wenn historische Linien gezeichnet werden, gehen sie aus Gründen des Layouts von unten nach oben, statt die Linien von links nach rechts zu lesen, wie die meisten es gewöhnt sind.

3 Die Grafiken in dem von Dieter Lorenz herausgegebenen Werk: „Grundwissen Deutsch“ sind deutlicher und einsichtiger als die im dtv-Atlas. Die Zusammenstellung der biographischen Texte zu den Autoren und der kurzen exemplarischen Inhaltsangaben erlaubt aber nur eine geringe Ausfüllung zentraler Begriffe, so wie es Lindenhahn und Mettenleitner/Knöbl erlauben.

Literatur

Bastick, Tony: Intuition. How we think and act. Chichester: John Wiley 1982.

Binneberg, Kurt: Lektürehilfen: Lyrik der Romantik. Stuttgart: Klett 1998.

Bormann, Alexander von: Text und Diskurs - Bildung und Kompetenz. Das Beispiel Kafka-Interpretation. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Frankfurt am Main: Lang 2000.

Borries, Bodo von: Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4/1996, S. 518- 538.

Borries, Ernst und Erika von: Deutsche Literaturgeschichte, Bd. 5: Romantik. München: dtv 1997.

Ciompi, Luc: Affektlogik. Stuttgart: Klett 1989.

Ciompi, Luc: Außenwelt-Innenwelt. Göttingen: Vandenhoek und Ruprecht 1988.
Eckert, Andreas: Kognition und Wissensdiagnose. Lengerich: Pabst 1998.
Faulkner, William: Eine Rose für Emily. Zürich. Diogenes 1972.
Fischler, Helmut/Peukert, Jochen (Hrsg.): Concept Mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie. Berlin: Logos 2000.
Fütterer, Anton: Mindmapping im Deutschunterricht, In: Deutsch betrifft uns 1996, S. 2 ff.
Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck) 1986.
Gaddes, William/Edgell, Dorothy: Learning disabilites and Brain Function. New York: Springer 1994.
Glaser, Hermann/Lehmann, Jakob/Lubos, Arno: Wege der deutschen Literatur; 2 Bde. Berlin: Ullstein 1961, 1997 erweitert.
Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München: Hanser 1996.
Grzesik, Jürgen: Textverstehen lehren und lernen. Stuttgart: Klett 1990.
Grzesik, Jürgen et al.: Kann das Verstehen wissenschaftlicher Texte gelernt und gelehrt werden? Münster: Aschendorff 1998.
Holland, Norman N.: Five Readers Readings. New Haven: Yale University Press 1975.
Hoppe, Almut: Problemerörterung. Kreatives Schreiben von Sachtexten. In: Deutschunterricht 51/1998, S. 60-70.
Kaschnitz, Marie-Luise: Florens. Eichendorffs Jugend. Frankfurt am Main: Insel 1996.
Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Reihe C. Göttingen: Hogrefe 1997.
Le Doux, Joseph: The emotional brain. New York: Simon & Schuster 1997.
Lindenhahn, Reinhard: Arbeitshefte zur Literaturgeschichte: Romantik. Berlin: Cornelsen 1998.
Lindken, Hans-Ulrich (Hrsg.): Eichendorffs „Taugenichts“ mit Materialien. Stuttgart: Klett 1983.
Lorenz, Dieter (Hrsg.): Grundwissen Deutsch - für den Sekundarbereich I. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1999.
Mettenleitner, Peter & Knöbl, Stephan (Hrsg.): Blickfeld Deutsch - Oberstufe. Paderborn: Schöningh 1991.
Paradies, Liane & Greving, Johannes: Zeitungstheater - Texttheater. In: Friedrich Jahresheft 1995, S. 109-111.
Sauer; Michael & Garbe, Antje: Geschichte lernen: Zeitleisten. Velber: Friedrich 1995.
Schlaffer, Hannelore: Epochen der deutschen Literatur in Bildern: Klassik und Romantik 1770-1830. Stuttgart: Kröner 1986.
Schlosser, Horst Dieter: dtv-Atlas: Deutsche Literatur. [Graphiker Uwe Goede]. München: dtv 1983.
Schiefele, Ulrich/Heinen, Stefanie: Wissenserwerb, In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU 1998.
Stein, Werner: Der große Kulturfahrplan. München: Herbig 1993.
Spinner, Kaspar H.: Die Welt im Medium der Sprache. Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht. In: Friedrich Jahresheft 1997, S. 54-56. (1997a)
Spinner, Kaspar H.: Der Beitrag des Deutschunterrichts zur allgemeinen Bildung. In: Pädagogik 48/1997, S. 54-57. (1997b)
Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Mit einem Beitrag von Henriette Herwig. Göttingen: Vandenhoek und Ruprecht 1980.
Spinner, Kaspar H: Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leis ten soll. In: Deutschdidaktik - Sonderheft 1998, S. 39-52.
Stephan, Inge: Kunstepoche [Aufklärung und Romantik]. In: Beutin, Wolfgang et al.: Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart: Metzler 1989.
Tietz, Udo: Hans-Georg Gadamer zur Einführung. Hamburg: Junius 1999.
Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU 1997.
Willenberg, Heiner: Leseforschung führt zum Differenzierten Unterricht. In: Deutschunterricht 10/1997, S. 450-460.
Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg: Spektrum 1999.
Willenberg, Heiner: Kompetenzen brauchen Wissen. Teilfähigkeiten beim Lesen und Verstehen. In: Witte, H. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Frankfurt: Lang 2000.

HARRO MÜLLER-MICHAELS

Familiendesaster in der Literatur

Zur anthropologischen Grundlegung des Literaturunterrichts

Bei der Suche nach geeigneter Lektüre gewinnen Einsichten aus der Literatischen Anthropologie an Bedeutung. Sie beschäftigt sich mit den Grunderfahrungen des Menschen in historischer, systematischer und didaktischer Absicht. Von besonderem Interesse sowohl für die Kunst als auch für das Leben der Jugendlichen sind Liebe, Alter, Streben und Gespräch. In jedem der vier Spektren gibt es eine Fülle literarischer Bilder aus den vergangenen Jahrhunderten, die zu vielfältigen unterrichtlichen Diskussionen und ganz verschiedenen Leseweisen anregen. Am Beispiel der Familiendesaster wird deutlich, auf welche Weise Bilder der Bildung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht dienen.

Anthropologie in didaktischer Absicht

Seit 1772 hatte Imanuel Kant dreißig Jahre lang Vorlesungen über „Anthropologie“ angeboten. Im Unterschied zu den Kollegs zur kritischen Philosophie, mit denen er sich an Wissenschaftler und Studierende wandte, waren die Abhandlungen über Anthropologie für Hörer aller Stände gedacht. Sie vor allem begründeten seinen Ruhm als Professor in der Öffentlichkeit. Seine Überlegungen trug er „in pragmatischer Hinsicht“ vor, wollte sein Publikum belehren und bilden: Die Vorlesungen wurden für diejenigen gehalten, „die Kopf und Herz und auch ihren Umgang zu bilden und ihre Konversation mit anderen anziehender und unterhaltender zu machen Lust hatten“ (nach Böhme 1985, S. 266). Themen sind alle Angelegenheiten des Menschen, im Kerne aber die Probleme des aufstrebenden Bürgertums in Abgrenzung zur Kultur der Höfe. Humanität folgt bürgerlichem Standard: „Die Denkungsart der Vereinigung des Wohllebens mit der Tugend im Umgange ist die Humanität“ (Kant 1964, S. 616). Kant ist sich sicher: Der Mensch muss sich zum Menschen bilden, indem er die Leidenschaften der Kontrolle von Vernunft unterwirft: In der Selbstbildung wird es darum gehen, „die Perfektionierung des Menschen durch fortschreitende Kultur, wenngleich mit mancher Aufopferung der Lebensfreuden derselben, zu bewirken“ (Kant 1964, S. 674).

Gernot Böhme (1985), der an Kants Vorlesungen erinnert und vor diesem Hintergrund seine eigenen Überlegungen entwickelt hat, akzentuiert zugleich den Unterschied. Während für Kant sich der Mensch „durch Zivilisierung, Kultivierung, Moralisierung zum vernünftigen Wesen machen” soll, geht es Böhme darum, „den einzelnen dazu aufzufordern, vielgestaltig zu werden und Übergänge zu lernen, zumindest der anderen Möglichkeiten eingedenk zu bleiben, wenn er die eine wählt“ (Böhme 1985, S. 9). In der Tat ist uns heute das

Bild eines „perfektiblen“ Menschen verloren gegangen, und wir plädieren für Vervielfältigung der Möglichkeiten des Menschen, für Irritation statt Selbstsicherheit und für ein Denken vom anderen her (Müller-Michaels 1994, S. 462 ff.). Statt den Menschen nach dem bürgerlichen Bild der Vollkommenheit zu formen, soll er frei die ganz unterschiedlichen Anlagen entfalten, wie Goethe es anregt: „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“.

Zur Erläuterung seines Konzepts führt Böhme den Begriff des obliquen Denkens ein, der sich zwar nicht recht durchgesetzt hat, gleichwohl aber für die Bestimmung der Rolle von Kunst in den Bildungsprozessen ganz aufschlussreich sein kann. Oblique heißt soviel wie schräg und abhängig, und das trifft Böhmes Verständnis sehr genau: „Quasi im Schrägblick auf sich selbst muß das Denken gewahr werden [...], was hinter ihm steht, wovon es abhängig ist“ (Böhme 1985, S. 12). Denken bedeutet dann, sowohl die Voraussetzungen des Individuums und seines Handelns zu reflektieren als auch Alternativen, Anderes, Differentes mitzusehen. Da wird man immer auch „andere Erkenntnisweisen einbeziehen, Erkenntnis durch Teilnahme, durch Sympathie” (ebd., S. 13) oder durch Mitleid (Müller-Michaels ^{2}1994, S. 30 f.). Dieses Andere der Vernunft zu bestimmen, ist das zentrale Anliegen Böhmes, denn unsere aufklärerische Vernunft haben wir „bis zum Exzeß entwickelt” (ebd., S. 287). Man wird diese emphatische Unterstreichung des Anderen der Wahrnehmung nicht mitvollziehen müssen, aber dass auch ästhetische Anschauung immer mehr fordert als analytische Behandlung, leuchtet unmittelbar ein. Die Wirkung von Kunst ist stets eine vermittelte, weil sie sich über ein Modell von Wirklichkeit und nicht über diese selber entfaltet, aber sie ist vielfältig und spricht nicht nur den Intellekt, sondern auch die Empfindungen an. In dieser Vervielfältigung der Wahrnehmungen und der Stärkung der Erkenntnisweisen liegt die besondere Bedeutung der Kunst für die Bildung junger Menschen. Die Bilder von Literatur vergangener Zeiten werden Schülern zunächst immer fremd erscheinen, dann aber, bei genauerer Betrachtung, werden sie Erkenntnisse gewinnen, Möglichkeiten eigenen Seins entdecken, Eigenschaften erleben, moralische Verbindlichkeiten reflektieren und auf diese Weise im Anderen Eigenes erkennen. Solcherlei bildende Wirkung von Kunst ereignet sich aber nur dann, wenn es um Grunderfahrungen geht, die Menschen zu allen Zeiten bewegt haben.

Wenn Anthropologie in der angedeuteten Weise seit Kant in pragmatischer (d.h. didaktischer) Absicht gedacht wird, ist es Aufgabe der Didaktik, anthropologische Einsichten stärker in das Zentrum ihrer Betrachtungen zu rücken. Für den Literaturunterricht bedeutet das konkret, dass für die Curricula besonders solche Texte auszuwählen wären, in denen zentrale menschliche Angelegenheiten verhandelt werden, wie zum Beispiel: Liebe, Glück, Freiheit, Schicksal, Arbeit, Fest, Krankheit oder Tod. Denkbilder für die literarische Bildung bekommen damit konkreten Gehalt. Um die fundamentalen Tatsachen des Lebens zu bezeichnen, wähle ich den Begriff der „Elementarerfahrungen“ (Dressel 1996, S. 77), weil nur er geeignet erscheint, die zeitliche Doppelstruktur zu bezeichnen, in der das eigene Erleben in den fremden, historischen Kontext des literarischen Bildes gestellt ist und aus ihm heraus seine Tiefenschärfe und besondere Bedeutung erhält (man könnte auch ‚erhellt’ sagen). Niemals kann es, wie bei der trivialen Lektüre von Literatur, darum gehen, die Erfahrungen in Literatur und Leben eins zu eins zu verrechnen, sie also unvermittelt gleichzusetzen (etwa im Blick auf Shakespeares Drama: „Ich fühle die Liebe wie Julia zu Romeo“). Vielmehr ist die Fiktionalität als ein Erfahrungsmodell zu verstehen, dessen Komplexität begriffen werden muss, um es in Beziehung zur eigenen Erfahrung zu bringen. Das setzt immer eine Denkbewegung voraus, auch wenn Betroffenheit, Mitleid oder andere Empfindungen sie auslösen und begleiten. Erst in der Anerkennung der Differenz können partielle Identität aufscheinen und der Horizont der eigenen Erfah-

rung erweitert werden (im Blick auf „Romeo und Julia“: „Jetzt sehe ich, wie zerstörerisch unbedingte Liebe sein kann“). Anthropologie in didaktischer Absicht sucht nach Modellen verdichteter Erfahrungen der Menschen, die Impulse für die Entfaltung von Wissen, Erfahrung, Phantasie, Sensibilität und Urteilsfähigkeit in Sachen Humanität geben und Bildung durch Bilder sichern können.

Neben diesem didaktischen Interesse gibt es zwei weitere Richtungen der anthropologischen Forschung in der Literaturwissenschaft, die unseren Bemühungen Anregung gegeben haben (dazu in Kürze: Schlaeger 1998). Die eine Richtung schließt unmittelbar an die Ziele der historischen Anthropologie an, indem sie Literatur auf Grundtatsachen des Lebens hin befragt und deren Bedeutung für das Ganze bedenkt. Dabei ist offensichtlich, dass fiktionale Literatur mehr die möglichen menschlichen Angelegenheiten als die wirklichen betrifft, die vor allem den Historiker interessieren (obwohl auch er weiß, dass seine Quellen Konstrukte sind). Für eine an den Inhalten der Grundtatsachen des Lebens orientierte Anthropologie kann stellvertretend A. Wierlachers Studie „Vom Essen in der deutschen Literatur“ (1987), für die eher auf die literarischen Formen gerichtete Forschung W. Pfotenhauers Untersuchungen zur Rolle der autobiographischen Literatur im 18. und 19. Jahrhundert stehen (1987). Die Autobiographie kann als Muster anthropologischen Interesses begriffen werden, insofern sie „einen authentischen, durch Selbsterfahrung und Selbstreflexion gewonnenen Aufschluß über die Natur des Menschen“ (zitiert nach Schlaeger 1988, S. 316) liefert. Genau diese Kombination von Mitteilung konkreter Erfahrungen des einzelnen Lebens und Reflexion ihrer Bedeutung für das Subjekt und die gesellschaftliche Allgemeinheit macht Autobiographien auch für Schüler besonders interessant.

Die zweite Richtung literarischer Anthropologie beschäftigt sich weniger mit den in Fiktionen oder Autobiographien aufbewahrten Erfahrungen, sondern mit der Tatsache, dass Fiktionen selbst ein fundamentales menschliches Bedürfnis darstellen. In einem Interview macht Iser (1998) das sehr anschaulich: „Literatur erlaubt uns, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das wir als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. Wenn es sich so verhält, dann wird Literatur in einem anthropologischen Sinne interessant“ (Iser 1998, S. 96): Fiktionen sind als Versuch zu verstehen, durch Aktivierung der Einbildungskraft die Grenzen unserer Erfahrungsräume zu überschreiten. Gerade in den Wünschen, Tagträumen, Projektionen, Denkmodellen, Utopien finden Selbstauslegungen der Menschen über „menschliche Dispositionen“ statt, die für das Verständnis von Kulturen und Generationen aufschlussreich sind. In der Inszenierung von Literatur vermag der Mensch „sich zu einer unvordenklichen Gestaltungsfülle seiner kulturellen Prägungen zu vervielfältigen“ (Iser 1991, S. 505). So wird Literatur (wie alle Kunst) „zum Panorama dessen, was möglich ist, weil in ihr weder die Beschränkungen noch die Rücksichtnahmen herrschen, die für lebensweltliche Institutionalisierungen maßgebend sind” (ebd., S. 506). Fiktionen werden zu Gedankenspielen, in denen der Mensch besonders die Möglichkeiten durch die Wirklichkeiten erprobt, die das Alltagsleben versagt oder einschränkt.

Von der Leistung der Literatur zur Selbsterweiterung und Selbstaufklärung der Menschen hin zu der bewussten Steuerung dieses Verlangens in Lehr- und Lernprozessen ist es nur ein kleiner Schritt. Es kommt dann nicht mehr so sehr darauf an, anthropologische Grundtatsachen in der Literatur oder die Grenzüberschreitungen in Fiktionen und Imaginationen sowie das fundamentale Bedürfnis nach Narration nachzuweisen und zu verstehen, sondern Beschäftigung mit Denkbildern anzuregen, sie als Teil des Erkenntnisstrebens zu nutzen und in eigenen Imaginationen zu komplettieren. Wie in der Hermeneutik geht es nicht primär

um Auslegung von Werken in anthropologischer Hinsicht, sondern um Konstruktion von Inszenierungen, in denen Schüler durch Literatur menschliche Elementarerfahrungen kennen lernen und die besondere Leistung von Fiktionen verstehen lernen können. Als *konstruktive Anthropologie* würde ich diese dritte, bisher wenig entfaltete Richtung in der primärsprachlichen Didaktik bezeichnen wollen. Sie schließt dabei deutlich an die literarische Anthropologie Isers an, zu der die Wirkungsästhetik erweitert wurde. Sie gibt ihr aber auch zugleich das notwendige Handlungsfeld, in dem von identifizierbaren Themen, realen jungen Menschen und konkreten pädagogischen Zielen (menschliche Elementarerfahrung in der Literatur verstehen und für die eigene Bildung produktiv nutzen lernen) die Rede ist. Sie kehrt damit zugleich zu den Ursprüngen einer „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ zurück, die danach gefragt hat, wie und mit welchen Mitteln der Mensch zum Menschen werden kann. Auch bei Kant waren dabei Kunst und Wissenschaft zentrale Gegenstände der Erziehung.

Elementarerfahrungen

Eine Anthropologie in bildender Absicht muss sich der Elementarerfahrungen vergewissern, die in Vergangenheit und Gegenwart besonders wichtig waren und bleiben werden. In einem ersten heuristischen Zugriff wurden, im Anschluss an einen Entwurf von G. Neumann (1993), vier Themenfelder ausgemacht, die besonders häufig in der Literatur vorkommen und von Bedeutung für die ästhetische Bildung in der Zukunft sind. In vielen Diskussionen des Entwurfs wurden zwar Differenzierungen, aber keine grundlegenden Änderungen vorgeschlagen. Das mag auch daran liegen, dass die Kategorien jeweils die Endpunkte einer Skala markieren, auf der viel Raum für Varianten, Schattierungen und Nuancen bleibt. Die vier Spannungsfelder menschlicher Elementarerfahrungen sind demnach (Müller-Michaels 1999, S. 168 ff.):

1. Zwischen Liebe und Hass
Unbestreitbar wichtigstes Thema der Literatur ist die Liebe in allen Schattierungen von Neigung über Freundschaft, Sexualität bis hin zum Hass. Schon Antigone stellte lakonisch fest: „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da“. Wie viele Liebesgeschichten enden seither tragisch?
2. Zwischen Leben in den Alterstufen und Tod
In diesem Themenfeld geht es vor allem um Probleme der Familie, mit den Generationen und Geschlechtern von der Geburt bis zum Tod. Auch für den Generationenkonflikt wäre „Antigone“ ein gutes Beispiel. Auf die Familiendramen in den „Buddenbrooks“ werden wir noch zurückkommen.
3. Zwischen Genuss und Streben
Der Genuss, die Feier des Augenblicks mit Essen und Trinken, hat seinen Gegenpol im rastlosen Streben nach Geld, Wissen oder Macht. Das Spannungsfeld wird seit dem Mittelalter mit dem Genuss der Minne und dem Tatendrang des Ritters durchgespielt und reicht in der neueren Literatur über „Faust” bis hin zum „Homo faber“. Zwischen den Extremen irgendwo liegt auch die alltägliche Arbeit.
4. Zwischen Gespräch und Gewalt
Das Vertrauen in Gespräche ist unerschüttert: Wo miteinander gesprochen wird, ruht die Gewalt. Auch wenn Reden zum Element gewaltsamer Auseinandersetzungen werden können, bleiben die Gespräche Fundament von Menschlichkeit. Das zeigt auch die Literatur, wie etwa im „Michael Kohlhaas” von Heinrich von Kleist.

Mit diesem Themenspektrum können nicht alle Elementarerfahrungen erfasst sein, aber sie erweisen sich als zentral für die Literaturgeschichte und die Problemfelder Heranwachsender. An der Schnittstelle von Überlieferung und aktueller Lebenswelt wird Literatur zum Studienmodell menschlicher Angelegenheiten, das gerade deshalb so wirksam ist, weil es in seiner ästhetischen Überformung nicht mit der Alltagsrealität verwechselt werden kann. Ohne unmittelbare Erfahrungen im Leben machen zu müssen, vermittelt Literatur sie dem Menschen am konstruierten Denkbild. Mit diesem Wissen lassen sich möglicherweise auch schmerzhafte Erfahrungen leichter reflexiv verarbeiten.

Familienbilder

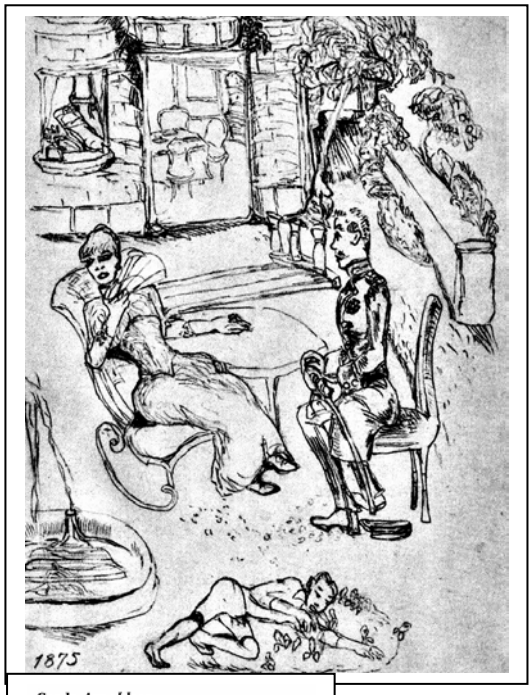
Welch ergiebigen Fundus für das Studium menschlicher Erfahrungsschätze die Literaturgeschichte bietet, lässt sich an Beispielen zeigen. Naheliegend im wahrsten Sinne ist das Spektrum „Leben mit den Alterstufen und Tod“, weil die Konflikte zwischen den Generationen zu den wichtigsten Themen der Literatur und zu den drängendsten Erfahrungen im Leben gerade der jungen Menschen gehören. Eine Sequenz über „Jugendkrisen“ wurde an anderer Stelle begründet (Müller-Michaels 1994). Zu den „Familiendesastern in der Literatur” hat inzwischen von Matt (1995) eine gründliche Studie vorgelegt, die manche Anregung für den Deutschunterricht zu geben vermag. Grundgedanke ist, dass jede Verfehlung junger Menschen an eine Autorität gekoppelt ist, die den Normenverstoß feststellt: „Die Literatur kann nicht anders, als zusammen mit dem verkommenen Sohn, der mißratenen Tochter die je geltende Ordnung zu beschwören“ (Matt 1995, S. 23). Gleichzeitig ist die Rebellion der aufbegehrenden Söhne und Töchter eine bewusste Normenverletzung, die „ein Stück elementarer Ordnung oder Gegen-Ordnung“ errichtet. Auch wenn die alte Ordnung, die meist die Ordnung des Vaters ist, am Ende wiederhergestellt wird, hat die neue Ordnung für Augenblicke gegolten und wirkt in der Überlieferung fort. Das einfachste Beispiel für die Unverfrorenheit junger Leute ist wohl immer noch der „Struwwelpeter”, der über ein Jahrhundert lang den Spaß an der Rebellion gegenüber den Normen der Erwachsenen vermittelt hat. „Mündig werden heißt missraten“ ist denn auch eines der Teile der Studie von Matts überschrieben.

Ein zweiter Gedanke führt auch in seiner Untersuchung in die Reichweite didaktischer Argumentation. Eine Leserin, ein Leser, die Zeugen eines offenen Normenkonfliktes werden, müssen sich dazu verhalten: Sie schließen einen moralischen Pakt mit dem Text. Peter von Matt geht dabei davon aus, „daß alle Lust und alles Vergnügen, die vom Text offeriert werden, nur zu gewinnen sind, wenn der Leser zu dem Normzusammenhang ja sagt“ (ebd., S. 36). Erfahrungen aus dem Unterricht zeigen, dass Schüler ihren Pakt durchaus auch mit den missratenen Töchtern und verkommenen Söhnen schließen, auch wenn ihnen das weniger Vergnügen als Mitlied bereitet. Aber sie haben vom Alter von vierzehn Jahren an und später deutliche Sympathien mit den Rebellen gegen geltende Normengefüge. Gerade die Diskussionen über die Geltung und Reichweite von Normen in literarischen Werken machen den Unterricht lebendig und anspruchsvoll. Sicher kann man den moralischen Pakt auch verweigern und Texte in ausschließlich kritischer Haltung wie ein Wissenschaftler lesen; damit verschenkt man aber die vielfältigen Wirkungsabsichten ästhetischer Texte und das Leitziel von Unterricht: Die Förderung produktiver Vernunft (Müller-Michaels ^{2}1994, S. 24 f.) und das oblique Denken, für das Böhme sich ausgesprochen hat.

Krisen der Familien sind ständiges Thema vor allem der Literatur der letzten zweihundert Jahre. Es kann hier nur darum gehen, exemplarisch einzelne Familienbilder zu skizzieren, um deutlich zu machen, wie vielschichtig die Konflikte sind, welche historischen Voraussetzungen in sie einfließen und inwieweit sie in ihren Deutungsspielräumen fortwirken bis in unsere Zeit. Andeutungsweise lassen sich vier verschiedene Familienbilder beschreiben:

1. Ort des Gemeinsinns

Die Familie sichert Glück, Besitz und Fortkommen aller Mitglieder. Dieses Bild beginnt schon Ende des 18. Jahrhunderts zu verblassen. In Goethes „Werther" etwa leuchtet es noch einmal als Zitat und Wunschprojektion auf. In dem Eintrag vom 16. Juni erzählt Werther von seiner ersten Begegnung mit Lotte, in der sie in der Rolle der verstorbenen Mutter ihre Geschwister liebevoll betreut: Lotte schneidet das Brot und gibt jedem der sechs Kinder „nach Proportion ihres Alters und Appetits" (Goethe 1963, S. 21) seinen Teil. Werther projiziert sofort sein Bild von der zukünftigen Familie in dieses bukolische Idyll, aus dem zwar Harmonie, aber große Bescheidenheit und Armut spricht. Dieses Bild des Glücks in Gemeinschaft der Familie wird später (am 10. August) weiter ausgemalt, und Werther sieht sich als Teil „der liebenswürdigen Familie" (ebd., S. 44). Das ist zwar nur Wunschtraum und reine Projektion, aber doch ein lebendiges Bild, das als kontrafaktische Annahme dem eigenen Unvermögen entgegengestellt wird. Insofern ist das Bild auch zur Zeit des „Werthers", und sei es nur als Utopie, mit der Kraft einer Ordnungsidee wirksam. Diese Vorstellung von der Familie als Hort des Glücks, Gemeinsinns und Gewinns ist auch in anderen Werken der Zeit lebendig, wie etwa in Lessings „Nathan", Goethes „Wilhelm Meister", Schillers „Wilhelm Tell" oder Novalis' „Heinrich von Ofterdingen". Sie ist aber immer schon gebrochen und in den jeweils herrschenden sozialen Zuständen nicht mehr realisierbar. Und doch wirkt die Idee als Korrektiv fort bis ins 20. Jahrhundert: Die Einweihungsfeier des Hauses in der Mengstraße zu Beginn von Thomas Manns „Buddenbrooks" wäre dafür ein Beispiel.



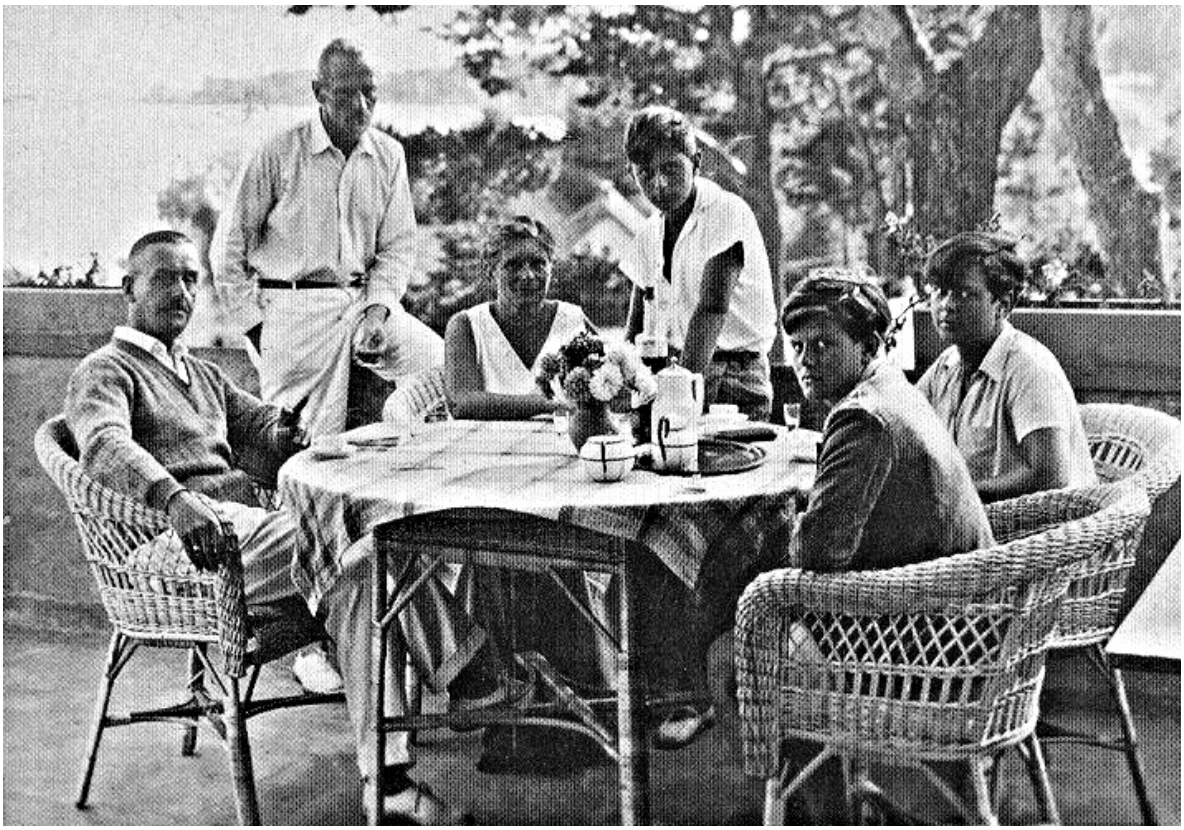
Gerda Arnoldsen und Leutnant von Throta
Zeichnung von Heinrich Mann, um 1942. Frau Julia Mann und der Offizier. Am Boden offensichtlich der vierjährige Heinrich.

2. Das ganze Haus

Die Familie ist auch und vor allem der Ort des Erwerbs, der Erziehung, der sozialen Sicherheit und der Heiratspolitik. Sie wird geführt von dem Hausherrn, der als Patriarch über alle Leute im Haus verfügen kann. „Dominus providebit" steht am Giebel des Hauses der Buddenbrooks in der Mengstraße. Der Roman gibt denn auch in jeder der vier Generationen Belege fürs kaufmännische Kalkül sowie Gewinn- und Verlustrechnungen bei Verheiratungen und Abfindungszahlungen. Noch am Abend der Einweihungsfeier soll der finanzielle Anspruch des Sohnes Gotthold aus erster Ehe des

alten Buddenbrook befriedigt werden, denn: „Eine Familie muß einig sein [...], Vater, sonst klopft das Übel
an die Tür" (Mann 1981, S. 40). Um Verluste auszugleichen und die eigenen Geschäfte zu beleben, soll bei Verheiratungen Zugewinn gesichert werden. Von Grünlich weiß Jean Buddenbrook, dass seine Geschäfte gut gehen sollen und daher „diese Heirat, die der Familie und der Firma nur zum Vorteil gereichen würde, dringend erwünscht" ist (ebd., S. 94). Die Tochter Antonie unterwirft sich diesem Willen, auch wenn sie einen anderen liebt: Der einzelne Mensch muss seine eigenen Neigungen, Wünsche und Ziele der gemeinsamen Raison (die ausschließlich auf Vermehrung des Familienkapitals aus ist) unterwerfen. Der Verlust an individueller Freiheit zugunsten eines Zugewinns für das ganze Haus begründet Jean unmissverständlich: „Wir sind, meine liebe Tochter, nicht dafür geboren, was wir mit kurzsichtigen Augen für unser eigenes, kleines, persönliches Glück halten [...], sondern sind Glieder einer Kette" (ebd., S. 123). Das bedeutet, nicht „mit Trotz und Flattersinn Deine eigenen, unordentlichen Pfade zu gehen" (ebd.), sondern der Konvention der alten Ordnung zu folgen. Diese geltende Ordnung vertritt alleine der Vater.

Auch in der nächsten Generation gilt sie weiter. Thomas, nach dem Tod des Vaters Hausherr, nutzt auch seine eigene Ehe als Chance für erheblichen finanziellen Zugewinn. Über seine Braut Gerda schreibt er an die Mutter: „Ich liebe sie, aber es macht mein Glück und meinen Stolz desto größer, daß ich, indem sie mein eigen wird, gleichzeitig unserer Firma einen bedeutenden Kapitalzufluß erobere" (ebd., S. 245). Nun besteht das Konzept des Romans darin zu zeigen, wie das bürgerliche Haus auseinanderbricht und die Ordnung vom Verfall gezeichnet ist: Am Ende hat die Familie all ihren Besitz und ihre Funktionen eingebüßt. Gleichzeitig entstehen neue Ordnungen, wie etwa die bildungsbürgerliche eines Morton Schwarz-



Auf der Hausterrasse in Nidden
Thomas Mann, Hans Reisiger, Katja Mann, Michael, Elisabeth, Monika.

kopf oder die bourgeoise der Hagenströms. Diese Differenzierung von Bildungs- und Besitzbürgertum hat Fontane in „Frau Jenny Treibel" sehr anschaulich gemacht und gleichzeitig gezeigt, wie die patriarchalische Macht auch von der Frau ausgeübt werden kann. Die Utopie des ganzen Hauses, in der alle Leistungen der Familie (Erwerb, Erziehung, soziale Sicherheit) angeboten werden, lebt in beiden Romanen nur noch als Idee, keinesfalls mehr als Wirklichkeit. Immer noch gilt vielleicht, woran Toni mit ihrem Beispiel vom Kriegenspielen erinnert: dass das Haus ein Ort ist, an dem man nicht abgeschlagen werden kann, ein „'Mal' im Leben" (ebd., S. 497).

3. Familie als Gericht

Die Lebensgemeinschaft von Eltern und Kindern ist aber nicht nur der Ort, an dem gearbeitet, erzogen und ernährt wird, sondern Familie ist immer auch Gericht, in dem angeklagt, verteidigt und verurteilt wird. Auch dafür gibt es viele Beispiele in der Literatur, etwa in „Emilia Galotti", in „Die Räuber" oder in „Die Marquise von O...". In den beiden im vorangegangenen Abschnitt erwähnten Romanen finden sich ebenfalls mehrere Gerichtsszenen. Von der Abfassung des Briefes, mit dem Toni an ihre Pflichten der Familienkette gegenüber erinnert werden soll, ist nur ein Schritt zu der Verurteilung zur Ehe mit Grünlich. Später tritt das Familiengericht in unterschiedlicher Besetzung immer wieder zusammen, um Urteile zu sprechen. Mehrmals geht es um Christians Normverletzungen. So etwa führt seine Bemerkung, der Kaufmann sei generell ein Gauner, zu einer streitbaren Verhandlung, an deren Ende Christian von Thomas, dem Ankläger und Richter väterlicher Ordnung, verurteilt wird, die Firma zu verlassen und sich im Betrieb eines Geschäftspartners in Hamburg zu bewähren. Nach dem Tod der Mutter und den notwendigen Entscheidungen um die Verwendung des Erbes wird der Konflikt schärfer, weil sich mindestens drei Streitpunkte miteinander vermischen: Die neue Besitzverteilung, die Heiratsabsicht und die ganz verschiedenen Lebensformen der feindlichen Brüder. Kraft der ihm von der Familie verliehenen Rechte verurteilt Thomas auch diesmal seinen Bruder Christian: „Ich lasse dich für kindisch erklären, ich lasse dich einsperren, ich mache dich zunichte!" (Mann 1981, S. 494). Der Verfall der Familie ist inzwischen aber soweit fortgeschritten, dass Thomas' Macht nicht mehr reicht, das Urteil zu vollstrecken. Auch seinen eigenen Sohn wird er wegen Lebensuntüchtigkeit verwerfen: „Was soll mir ein Sohn? Ich brauche keinen Sohn!" (ebd., S. 559) Inzwischen hat er aber – durch die intensive Schopenhauer-Lektüre – selbst verstanden, dass er mit seiner Ordnungsvorstellung einer Täuschung erlegen ist: Erst im Verfall der alten Werte wird das Individuum frei für andere Wahrnehmungen. Aus dem Urteil gegen den Sohn wächst das letzte Gericht gegen sich selbst.

Familienszenen als Orte des Gerichts lassen sich in vielen Werken der Jahrhundertwende nachweisen. Auch Corinna Schmidt wird zur „Angeklagten" im Prozess, den Jenny Treibel in Fontanes Roman gegen sie erwirkt (13. Kapitel). Das plastischste Beispiel für eine Verteidigungsrede im Familiendrama findet sich aber auf den 45 Seiten des „Brief[es] an den Vater" von Franz Kafka. Es ist ein vehementes Plädoyer gegen die Erziehung zu Furcht und Gehorsam und für Selbstbestimmung und Vertrauen. Insofern ist der Text einer der klarsten Behauptungen der neuen gegen die alte, patriarchalische Ordnung. Der „Brief" ließe sich im Unterricht gut mit der Erzählung „Das Urteil" verbinden, in dem der Vater den Sohn „zum Tode des Ertrinkens" verdammt. Stellt man sich, gegen die landläufige Germanisten-Interpretation, vor, Georg Bendemann wäre nicht ertrunken, sondern am Ufer der Moldau wieder ans Land gestiegen, dann wäre der Brief seine Rede gegen die Willkür des Vaters.

4. Gestürzte Ordnungen

Wird in den bisher besprochenen Werken aus dem ersten Viertel des 20. Jahrhunderts gegen die verfallende Macht der alten Ordnung mit der Rebellion der Söhne und Töchter eine neue Orientierung eröffnet (auch wenn sie noch nicht Realität werden kann), ist jugendliche Gewalt in der Literatur am Ende des 20. Jahrhunderts selber nur noch zerstörerisch. Beispiel hierfür ist der Roman „Die Ausgesperrten" von Elfriede Jelinek, die mit „dem Klischee von den Jungen als die guten Opfer einer schlechten Gesellschaft" (Matt 1995, S. 342) aufräumt. Es geht den vier Kindern aus proletarischen, groß- und kleinbürgerlichen Häusern nicht mehr um eine Idee, sondern nur noch um Macht und Gewalt untereinander, gegen die Familie und die Gesellschaft. Die Jugendlichen haben Spaß an Überfällen, Verstößen gegen Normen, Zerstörung von Ordnungssystemen; allerdings vertreten auch die Familien keine Ordnungen mehr, sondern nur noch primitive oder gar gewalttätige Bedürfnisse und egoistische Interessen. Am Ende, wenn Rainer seine Eltern und seine Schwester tötet, bleibt nur noch das Chaos und die Auslöschung jeglicher Ordnungsidee.

Die Hinfälligkeit der väterlichen Autorität hat Peter von Matt in dem Bild des „stürzenden Vaters" (ebd., S. 338) gefasst. Die patriarchalische Ordnung hat bei den Witkowskis keinen Bestand: „So können Werte verfallen, was man deutlich sieht: die Werte der Autorität und der väterlichen Gewalt." (Jelinek 1985, S. 35). Die Vaterfigur hat nicht nur ihre patriarchalische Machtstellung und ihre Funktionen eingebüßt – „Die Autorität ging leider verloren." (ebd., S. 27) –, sondern die Figur ist bereits eine Überzeichnung ihrer faktischen Ohnmacht und Funktionslosigkeit. Die patriarchalische Ordnung erscheint in dem Roman „Die Ausgesperrten" nicht positiv besetzt. Die Allmachtsphantasien von Otto Witkowski und seine nationalsozialistische Lebensgeschichte machen es dem Leser unmöglich, in der Restauration der väterlichen Ordnung eine Lösung der Probleme sehen zu können. Allzu oft kommentiert der Erzähler ironisch und schonungslos direkt die Gräueltaten der „unschuldigen Täter" (ebd., S. 7). Die Familie ist das Opfer eigener, Jahrhunderte dauernder Machtspiele geworden; sie ist an der Gewalt zerbrochen, die sie immer wieder auszuüben sich verpflichtet gefühlt hat. (Zur unterrichtlichen Behandlung: Gruber 2000). Ähnlich , wenn auch auf subtilere und komplexere Weise, erzählt Pascal Mercier (d.i. Peter Bieri) vom Verfall der Familienordnungen aus der Perspektive der beiden Zwillinge in seinem Roman „Der Klavierstimmer" (1998): Ursache der Zerstörung ist die zu große Intimität und, damit verbunden, das Fehlen jeglicher Abgrenzung innerhalb der Familie. Übermaß an Nähe führt zur Maßlosigkeit der Beziehungen.

Leseweisen

Die Beispielreihe hat belegen können, wie vielfältig die Familienbilder in der Literatur der vergangenen zweihundert Jahre sind. Dabei erscheint das positive Bild einer Gemeinschaft voller Güte, Harmonie, Gleichberechtigung der Geschlechter und Generationen, Bildung und Glück nur noch als Zitat vergangener Zeiten. Es sind Ensembles der Negativität, die das Ideal nur noch als Abwesendes mit sich tragen. Eine Identifikation ist nicht möglich, vielmehr bedarf das Negativ der Entwicklung im Prozess der Deutung. Anthropologische Studien im Feld der Literatur gelingen nur auf diese vermittelte Weise, vor allem wenn es um die Frage der Aktualität der dargestellten Konflikte geht. Der Umgang mit den Bildern anthropologischer Kernerfahrungen wird vielfältig sein; fünf Formen des Verstehens wur-

den angedeutet. Plädiert wurde vor allem für die *ästhetische* Leseweise, die ganzheitlich genießt, Literatur nicht nur als Objekt, sondern als Medium der Erkenntnis begreift. Neben der rationalen Einsicht werden immer auch Empfindungen angesprochen, die sich, wie Lessing festgestellt hat, im Mitleid verdichten. Heute würde man wohl eher von Betroffenheit sprechen, um das Andere der Vernunft zu betonen, das vor allem die Begegnung mit der Kunst ermöglicht. Ästhetische Erfahrung ist dann eine wichtige Form obliquen Denkens. Wer im Akt der Lektüre in Perspektiven einzelner Figuren zu denken beginnt, hat mit dem Text einen moralischen Pakt geschlossen, in dem das Normgefüge, vor allem Gut und Böse, auf dem Spiel steht. Man kann Schüler direkt ermutigen, ihren Pakt mit verschiedenen Figuren (auch den Nebenpersonen) zu schließen und bekommt dann eine lebhafte Debatte über Normen und gesellschaftliche Ordnungen in den literarischen Werken und der gesellschaftlichen Gegenwart.

Geläufig und seit vielen Jahrzehnten Praxis im Literaturunterricht ist die distanzierte Leseweise, die sich um Empfindungen, Schönheit oder moralischen Appell nicht kümmert. Es ist die Lektüre der einen Vernunft, die sich ausschließlich als *analytisch* begreift. Es ist zwar die wissenschaftliche Form des Umgangs mit Literatur, die aber den eigentlichen Zweck der Kunst verfehlt, auch wenn er Erkenntniszuwachs verspricht. Peter von Matt nennt es asketisches Lesen, „das auf die breite Palette der angebotenen Vergnügungen verzichtet" (Matt 1995, S. 37). Er spricht auch noch von einer weiteren Leseweise, die zwar den Pakt eingeht, gleichzeitig aber durchschaut, was der Autor da mit dem Leser macht: *Ironisches* Lesen nennt er dieses Wechselspiel zwischen Identifikation und Distanz. Der Leser (der Typ dürfte unter Didaktikern häufiger zu finden sein) „schließt den moralischen Pakt, aber unter Vorbehalt, mit heimlich gekreuzten Fingern, wie die Kinder beim Lügen" (ebd., S. 38).

Eine letzte Leseweise gerade junger Menschen ist zu erwähnen, weil sie Szenen des Wiedererkennens suchen und ein Vergnügen daran entwickeln. Der Text wird Anlass, von den eigenen Erfahrungen zu sprechen und Klarheit über die Ordnungen zu gewinnen, denen man selbst im Leben zu folgen genötigt ist. Diese *aktualisierende* Lektüre ist dahin zu entwickeln, dass die individuellen Erfahrungen im Gefüge der Texte historisch und damit analysierbar werden. Anthropologische Betrachtung von Literatur gibt nicht nur der Textauswahl neue Impulse, die sie in Zeiten, da Lektüre in Konkurrenz zu anderen Beschäftigungen an Attraktivität verliert, dringend bedarf, sondern sie macht auch den Umgang mit ihr vielfältiger und interessanter, wie die verschiedenen Leseweisen verraten. Mit ihren Bildern vom menschlichen Leben wirkt sie in Themen und Methoden mit an der Entwicklung vielfältiger Interessen und Fähigkeiten der jungen Menschen. Setzen auch wir daher unsere Bemühungen um eine literarische Anthropologie in didaktischer Hinsicht fort.

Literatur

Goethe, Wolfgang von: Die Leiden des junge Werthers, Bd. VI. In: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, herausgegeben von Erich Trunz. München: Wegner ^{2}1973, S. 7-124.

Jelinek, Elfriede: Die Ausgesperrten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1985.

Kant, Imanuel: Die Anthropologie, Bd. VI, herausgegeben von W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964.

Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt am Main: Fischer 1981.

Böhme, Gernot: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlagen. Frankfurt am Main 1985.
Dressel, Gert: Einführung in die historische Anthropologie. Wien: Böhlau 1996.
Gruber, Friederike: Was leistet Literatur für die Diskussion ethischer Werte bei Jugendlichen? Beobachtungen aus einer Unterrichtsreihe zu Elfriede Jelineks Adoleszensroman „Die Ausgesperrten“. In: Deutschunterricht Berlin 53/2000, H.3, S. 84-93.
Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre: Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.
Iser, Wolfgang im Gespräch mit Ellen Spielmann: Neu starten. Spurenwechsel: Poetik und Hermeneutik, ein Exportprodukt. In: Weimarer Beiträge 44/1998, S. 92 ff.
Matt, Peter von: Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur. München: Hanser 1995.
Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Weinheim: Beltz ^{2}1994.
Müller-Michaels, Harro: Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht Berlin 47/1994, H.10, S. 462-471.
Müller-Michaels, Harro: Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht, in: Deutschunterricht Berlin 52 (1999) H.3, S. 164-174.
Neumann, Gerhard: „Jede Nahrung ist ein Symbol“. Umrisse einer Kulturwissenschaft des Essens. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder. Berlin: Akademischer Verlag 1993, S. 385-445.
Pfotenhauer, Helmut: Literarische Anthropologie. Stuttgart: Metzler: 1987.
Schlaeger, Jürgen: Artikel zur literarischen Anthropologie. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart: Metzler 1998, S. 315-317.
Wierlacher, Alois: Vom Essen in der deutschen Literatur. Mahlzeiten in Erzähltexten von Goethe bis Grass. Stuttgart: Metzler 1987.
Wysling, Hans/Schmidlin, Yvonne (Hrsg.): Thomas Mann: Ein Leben in Bildern. Zürich: Artemis 1994

Gerhard Rupp

Fontanes „Vor dem Sturm“ und „Der Stechlin“

Formen und Funktionen des historischen Erzählens

Der Beitrag analysiert die in den Romanen bestimmbaren Formen und die Funktionen des historischen Erzählens für die Figuren von „Vor dem Sturm“ und „Der Stechlin“. Historisches Erzählen wird gefasst als individuell-kollektives Orientierungsmuster, als die Sicht des eigenen, privaten und kontingenten Lebens unter dem Signum öffentlicher Politik. Sein hervorstechendes Merkmal ist seine Ambivalenz, denn seine identiätssichernde Vergewisserungsfunktion wird mehr und mehr durch die für die Moderne kennzeichnenden Ambiguitätserfahrungen aufgrund des soziokulturellen Wandels (Technisierung und Demokratisierung) abgelöst.
Versuche literarischer Vermittlung können hier anknüpfen. So werden abschließend Perspektiven der Freiarbeit mit den beiden Romanen entworfen, die das eigene biographische Erzählen zur Anwärmung vorschlagen und im Bereich textanalytischer Aufgabenstellungen u.a. die Einsicht in die skizzierten Formen und Funktionen des historischen Erzählens ermöglichen. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben leisten den Transfer auf andere Schreibformen bzw. andere Formen von Anschlussformulierungen.

1 Vorwort

Zunächst zwei Zeitungslesefrüchte, mit denen ich die beiden Pole Literatur und Leser zusammenbringen will.

Erste Lesefrucht: In einem Reisebericht über die französische Atlantik-Insel „Ile d‘Oléron“ erinnert Dieter Bromond an Fontanes Reiseberichterstattung aus dem Deutsch-Französischen Krieg der 1870er Jahre. Fontane war aufgrund seines Stockdegens verhaftet und wäre beinahe zum Tode verurteilt worden. Jedenfalls musste er gut einen Monat dort verbringen.

> „Noch heute,“ schreibt Bromond, kann der Besucher die täglichen Spaziergänge Fontanes auf dem „prächtigen Rempart“ nachvollziehen, „die schönsten und poetischsten Stunden meiner Oléron-Tage“. Sein Geheimnis bleibt freilich, warum er, obwohl er sich doch auf der gesamten Insel frei bewegen durfte, diesen Ort nicht verlassen und nur ein sehr begrenztes Bild durch scharf gezeichnetes Porträts, Schilderungen von Mitgefangenen und den Gesprächen mit Kapitän Forot, Bataillonschef und Kommandant der Insel geschaffen hat.“[1]

Zweite Lesefrucht: In der Diskussion mit dem Autor Jens Sparschuh über die „Lust und Unlust am Lesen“ ringt sich der 14jährige Hamburger Hauptschüler Patrick Homann auf Sparschuhs Vorhaltung, er habe „beim Lesen die Erfahrung gemacht, dass man sich aus den paar Buchstaben eine Welt zusammenbauen kann, die noch viel größer ist als die, die man kennt“, zu dem folgenden Zugeständnis durch:

> Naja, vielleicht haben Sie Recht. Wenn man liest, dann sieht man die Welt mit den Augen eines anderen. Das ist schon o.k.[2]

Was ist die Konsequenz aus beiden Lesefrüchten? Verkehrte Welt? Fontane als begrenzter, umgrenzter Zeitgenosse, der sich der Weite der erfahrbaren Welt nicht stellt, und der Hamburger Hauptschüler, der trotz aller Skepsis dem langweiligen, anstrengenden literarischen Lesen doch noch etwas abgewinnt? Wie können beide Horizonte miteinander verschmolzen werden?

Im Folgenden soll deutlich werden, dass man Fontanes Begrenzung als lediglich räumliche und quantitative Beschränkung auffassen muss, die in Wirklichkeit eine Konzentration auf das Wesentliche darstellt. Die Ausweitung auf die Vielfalt aller Erscheinungen der Welt geschieht auf Grund des Begreifen dieses Kerns. Wenn es gelingt, Schüler/innen mit ihrem jugendlichen „Erfahrungs- und vor allem Bewegungs- und Erlebnishunger“ dazu zu veranlassen, nicht nur wahllos „alles“ sich anzueignen, sondern die Wahrnehmungen auszuwählen und strukturiert zu verarbeiten, wäre damit das fontanesche Prinzip der qualitativ-exemplarischen Wirklichkeitsverarbeitung realisiert, das nur auf den ersten Blick „beschränkt“ ist.

Mein Thema ist der Vergleich zwischen dem Erstlings- und dem Alterswerk, wenn man bei Fontane diesen Unterschied überhaupt machen kann, da beide Werke die Lebensaltersspanne zwischen dem sechzigsten (1878) und dem achtzigsten Jahr (1898) umfassen. Neben den Erträgen, die aus der Kontrastierung dieser stofflich und gestalterisch ähnlichen Romanwerke resultieren, geht es mir um das Konzept des *historischen Erzählens* – d.h. um das jeweils vorherrschende Bild von Geschichte und von geschichtlicher Identität, das für Fontane zum Auslöser seiner literarischen Produktion wurde. Anknüpfend an meinen Beginn frage ich mich angesichts der gegenwärtigen Krise des Lesens, die bei der letzten Frankfurter Buchmesse wieder apokalyptisch gekennzeichnet wurde, was dieses Geschichtsbild uns heute bedeutet. Kann die Rückbesinnung auf Geschichte einen Ausgangspunkt für literarische Erfahrung bilden? Können speziell Preußen und die Mark Brandenburg solche Funktionen übernehmen? Kann also Fontane als Lesestoff eine oder *die* Lösung darstellen?

Neben diesen Bestimmungen von Text und Kontext möchte ich darüber hinaus mehr als bisher angedeutet auf die *Lektürefunktion* eingehen. D.h. ich frage mich, welche Imaginationsfunktionen bestimmte Darstellungsformen von Geschichte im Werk Fontanes haben. Fast alle Hauptfiguren beider Romane, in besonderer Weise natürlich Dubslav von Stechlin, sind auf die Historie (d.h. auf die militärgeschichtlichen Vergangenheit des eigenen Terrains) als selbstverständlichem Verortungsgrund des eigenen Lebens fraglos angewiesen und rekurrieren auf Jahreszahlen und Schlachtorte sowie auf die Namen von Königen und Heerführern als Orientierungsmarken der eigenen Identität. Aber auf Grund der ebenso starken Modernitätserfahrung stehen sie demselben Kontext auch fremd gegenüber, stellen ihn in Frage und bezweifeln ihn. In dieser gerade mit der historischen Dimension bei Fontane verbundenen Ambivalenz ist meines Erachtens ein nicht zu unterschätzendes Identifikationspotential gegeben, das man im Literaturunterricht im Sinne meiner zu Anfang beigebrachten Lesefrüchte fruchtbar machen kann. Vom Erfassen der grundlegenden Ambivalenz der

Funktion des historischen Erzählens kann man dann den Einstieg in das weitere Aufbaugerüst der Romane finden: in die Muster ideologischer Orientierung, in die Formen und Beispiele der motivischen Objektivierung und in die Dimensionen der narrativen Umsetzung.

Dieser Denkfigur will ich in der Gliederung meiner Betrachtungen folgen und zunächst die Ambivalenz historischer Orientierung beleuchten, um dann die Romanstrukturen vergleichend zu analysieren. Zum Schluss soll – gut fontanisch – der Ring zum Anfang geschlossen und nach literaturdidaktischen Konsequenzen gefragt werden.

2 Zur Ambivalenz historischer Orientierung in „Vor dem Sturm“

In Fontanes Romanwerk heben sich „Vor dem Sturm“ und „Der Stechlin“ dadurch heraus, dass sie die der poetischen Darstellungskunst Fontanes stets unterschwellig präsente historische Rekonstruktion explizit thematisieren. Fontane konzeptualisiert die menschliche Existenz stets unter dem Signum der Historie und damit des abgelebten Lebens; daher das Eingedenken aus den Grabsteinen.

„Vor dem Sturm“ steht – nicht nur im Titel, sondern in der gesamten Gestaltung – unter dem Zeichen der preußischen Freiheitskriege und des fehlgeschlagenen Sturms auf die französische Garnison. Historie und biographische Konstruktion verbinden sich in einem konkreten Projekt, das sich in einer fast bilderbuchartigen Übereinstimmung zwischen Erzählzeit und der erzählten Zeit weniger Wochen um den Jahreswechsel 1812/13 entfaltet.

Der „Stechlin“ bindet die Historie in einem Eingedenken, das sich in einem geographischen Ort konkretisiert. Stechlin-Schloss (das „Museum“) und Stechlin-See geben Anlässe zur Erinnerung und zur Reflexion der Historie. Die einzige Aktion des Romans ist die Verheiratung von Dubslavs Sohn Woldemar mit Armgard Barby bzw. sind die versetzten und ihrerseits fehlschlagenden Bindungsversuche Dubslavs an Melusine oder an die kleine Agnes. Die erzählte Zeit des „Stechlin“ ist nur ein Winter bzw. ein Jahr lang.

Historie geht bei Fontane stets mit der Lebensgeschichte zusammen; und insofern die historischen Diskurse von den Protagonisten vorgetragen werden, fallen sie in schöner Regelmäßigkeit besonders im „Stechlin“ widersprüchlich und „schwankend“ aus. Während im Erstlingsroman Akteure wie Berndt von Vitzewitz nicht nur über die Geschichte reden, sondern auch selbst Geschichte machen wollen (nämlich Widerstand leisten gegen die napoleonische Besetzung), ist es dem alten Dubslav voll und ganz ausreichend, eine halbherzige Reichstagskandidatur zu versuchen. Nachdem er an der kirchlichen Hochzeit seines Sohnes Woldemar und seiner Schwiegertochter Armgard in der Berliner Garnisonskirche (also am Ort der – militärischen – Realgeschichte) teilgenommen hat, kehrt er nach Schloss Stechlin zurück, um dort zu sterben.

Bei beiden Romanen kann man demnach von einer Haltung der Ambiguität gegenüber der Geschichte ausgehen. Diese stellt sich auf den Punkt gebracht so dar: in „Vor dem Sturm“ ist sie strukturell umgesetzt, in der unauflöslichen Verwobenheit der persönlich-privaten und der politisch-öffentlichen Geschichte. Im „Stechlin“, wo jegliches politische und auch private Projekt stark zurückgetreten ist, manifestiert sich diese Ambiguität beinah nur mehr mental in den Haltungen und in den Einsichten der Figuren.

Das *persönlich-private Projekt* besteht in „Vor dem Sturm“ in der Buße der familiären Schuld, die den Nachfahren durch den Brudermord ihres Ahnen Matthias aufgeladen ist. Die Erwartung dieser Sühne ist erotisch gefärbt und auf Lewin emünzt als die Erwartung

einer Prinzessin, die ins Haus kommt bzw. eines Feuers, das den Blutfleck auslöscht, wie es der Hohen-Vietzer Volksreim ausdrückt. Damit nimmt die erwartete Erlösung die Gestalt einer Partnerbeziehung im Rahmen einer gelingender Lebensgeschichte an. Mit anderen Worten unterliegt sie, um mit Luhmann (vgl. Luhmann 1982) zu sprechen, der historischen Semantik von Liebe und Passion. Damit ist sie im Zeichen der sich deutlich ankündigenden Modernitätserfahrung mehr als kontingent.

Das *politisch-öffentliche Projekt* besteht in „Vor dem Sturm" wie gesagt in der volksmäßigen Auflehnung gegen die französische Besatzungsmacht. Hier geht es nicht nur um die Befreiung, sondern um die Wiederherstellung altpreußischer Werte wie Wahrheit, Zuverlässigkeit und Treue. Im Verlauf des umfangreichen Romans werden die Stränge beider Projekte durch den Handlungsverlauf und die Figuren enggeführt, so dass gerade auf dem Gipfel des Landsturms auch die Liebesgeschichte ihrem Höhe- und Lösepunkt entgegen eilt. Das *politisch-öffentliche Projekt* scheitert somit daran, dass die Figuren aufgrund ihrer schon immer im Hintergrund ihres Handelns bestehenden Verwobenheit mit ihren persönlich-privaten Projekten ihre Geschichtsmächtigkeit oder Geschichtsfähigkeit verlieren. Die Angehörigen der jungen Generation stehen der politischen Sphäre ohnehin fern. Spätestens zum Schluss angesichts des drohenden Verlusts seines Sohnes nimmt auch die politische Integrität eines Berndt von Vitzewitz Schaden, der folgendes Selbstgespräch führt:

> Berndt, täusche dich nicht, belüge dich nicht selbst. Was war es? War es Vaterland und heilige Rache, oder war es Ehrgeiz und Eitelkeit? Lag bei dir die Entscheidung? Oder wolltest du glänzen? Wolltest du der Erste sein? Stehe mir Rede, ich will es wissen; ich will die Wahrheit wissen. (Fontane 1982, S. 682; IV, 20: „Der andere Morgen")[3]

Auf Grund des hier sich zeigenden eindrücklichen Scheiterns öffentlicher Geschichtsmächtigkeit relativiert sich die historische Dimension und letztlich auch die historische Thematik des gesamten Romans beträchtlich. Das persönlich-private Projekt des erotischen Lebensglücks oder seiner Sublimierung durch Entsagung wie bei Renate rücken bei dieser Lektüre stärker in den Mittelpunkt; vor allem die reichhaltige, aus dem romantischen Repertoire gespeiste Motivik der Engel, Prinzessinnen, der glänzenden Gestalten und der güldenen Sterne. Neben der historischen Dimension, also einer Neubestimmung der leitenden politischen Werte in Übereinstimmung mit der Französischen Revolution, geht es damit im Roman in gleicher Weise um die Bestimmung historischer Liebessemantik bzw. um die Bestimmung erotischen Glücks im Rahmen gelingender Biographie.

Beispielhaft lassen sich diese Bestimmungen an den beiden Geschwistern Lewin und Renate von Vitzewitz verfolgen und an ihrer leidenschaftlichen, aber nicht erwiderten Liebe zu Kathinka bzw. zu Tubal von Ladalinski. Besonders Lewin ist von Anbeginn an dieser „Liebe als Passion" zu Kathinka erlegen, wie sich an den zahlreichen Träumen und vor allem an den Versinnbildlichungen seiner Leidenschaft durch das wiederkehrende Motiv der Göttin Venus zeigen lässt. Während Lewin durch die Passion blind gemacht und sein Herz besonders nach der Flucht Kathinkas mit Graf Bninski „schwer geprüft" (ebd., S. 553) wird, sieht Renate klar, zwischen welchen beiden Polen sich die Geschwister bewegen. Mit folgenden Worten beschreibt sie das Haus der Ladalinskis:

> Es ist ein dunkles Haus, und was sie selbst nicht haben, das können sie niemand geben: Licht und Glück. Es war immer ihr Schicksal, Liebe zu wecken, aber nicht Vertrauen, ‚die Mutter

> aller Liebe und ihr Kind'. So las ich es einmal, und es ergriff mich damals tief. Aber ich hab' es seitdem anders gefunden. Es gibt auch eine Liebe ohne Vertrauen, und ich heg' eine solche; du weißt zu wem, und ich kann sie nicht aus meinem Herzen reißen. Und deshalb werde ich nicht glücklich sein. (Ebd., S. 575; IV, 7: „Frau Hulen schreibt")[4]

Die Konsequenz für Renate besteht darin, dass es ihr nach dem Gespräch mit Tubal genügt, dass auch er sie liebt (vgl. S. 603). Sie kann bei sich selbst Einkehr halten und Genügen darin finden, anderen gegenüber Barmherzigkeit zu üben (vgl. ebd., S. 747). Das Pendel der Liebesbewegung schlägt bei Lewin zugunsten der „Goldsternprinzessin" Marie, der Tochter eines Vaganten, aus, die im Haus Hohen-Vietz untergekommen und erzogen worden ist, eine reine Seele, der der Pastor Seidentopf versichert: „Du hast das bessere Teil erwählt: Demut und den Frieden des Gemüts. In ihm allein ist Glück. Und nun: gute Nacht!" (ebd., S. 562; IV, 5: „Letztwillige Bestimmungen"). Sogar Tubal erkennt auf dem Sterbebett diese Werte an, wenn er sagt, dass ihnen, den Ladalinskis das Folgende gefehlt habe: „Fest sein und stetig sein, stetig sein auch im Guten." (Ebd., S. 719; IV, 24 „Salve caput")

Zum Schluss des Romans ist somit ein Gleichgewicht wiederhergestellt, das im Verlauf der Entwicklung und Entfaltung der Motive durchaus bedroht war. Aus der breit entfalteten Liebessemantik werden diejenigen Komponenten entfernt, die der Bedrohung, Zerstörung und dem Untergang zuzurechnen sind. Zurück bleibt die sozusagen entkörperlichte, gereinigte Liebe. Nirgendwo im Roman wird dieser Gegensatz so deutlich ermessen wie beim Ball im Haus Ladalinski, auf dem Kathinka mit ihrem Graf Bninski zum zweiten Mal die Mazurka tanzt:

> Lewin hatte sich mittlerweile bis in die vorderste Reihe der Zuschauer geschoben und überblickte wieder den Saal wie eine halbe Stunde vorher. Von den vier Paaren, die sich in zierlicher Bewegung drehten, sah er nur eins, und während er hingerissen war von der Schönheit der Erscheinung, beschlich ihn doch zugleich das schmerzlichste der Gefühle, das Gefühl des Zurückstehensmüssens und des Besiegtseins, nicht nur Laune oder Zufall, sondern durch die wirkliche Überlegenheit seines Nebenbuhlers. Er empfand es selbst. Alles, was er sah, war Kraft, Grazie, Leidenschaft; was bedeutete daneben sein gutes Herz? Ein Lächeln zuckte um seine Lippen, er kam sich matt, nüchtern, langweilig vor. Die alte Gräfin Reale, seiner ansichtig werdend, setzte wieder die großen Kristallgläser auf und ließ nach kurzer Musterung das Lorgnon fallen mit einer Miene, die das Urteil, das er sich selber soeben ausgestellt hatte, untersiegeln zu wollen (sic!). Die beiden Locken des Fräuleins von Bischofswerder hingen noch länger und trübseliger herab. Es schien ihm alles ein Zeichen. (Ebd., S. 383; III, 5: „Soiree und Ball)

„Kraft, Grazie, Leidenschaft; was bedeutete daneben sein gutes Herz?" – das sind genau die Fragen, die sich Lewin zu Recht stellt. Seine Selbstdiagnose ist nicht weniger zutreffend: „[...] er kam sich matt, nüchtern, langweilig vor." Die zitierte Stelle macht noch einmal die Gewalt des Konflikts deutlich, den der Roman zugunsten des Herzens schlichtet. Sie lässt auch die Kosten ermessen, die für die Lösung des Konflikts von allen Beteiligten entrichtet werden. Sie stehen im Zusammenhang mit den zentralen Fragen der Lebensbestimmung und damit mit dem Zentrum des biographischen Projekts.

3 Formen und Funktionen des historischen Erzählens

An dieser Stelle kann ich meine Argumentation mit Blick auf mein Thema differenzieren. Denn es gibt in beiden Romanen Fontanes ja nicht nur den Strang der Hauptfabel und die dort vorkommenden Formen und Funktionen des historischen Erzählens, sondern in beiden Romanen kommt eine Vielzahl von Spielarten historischen Erzählens und untrennbar damit verbunden von weiteren narrativen Organisationen vor, die ich wie folgt aufreihe:

Narrative Organisationen

Vor dem Sturm	**Der Stechlin**
biographische Skizzen zu den Protagonist/innen zu Beginn des Romans, zu Beginn der Bücher, z.B. Alexander von Ladalinskis (III, 3, S. 343 f.)	*biographische Skizzen* zu den Protagonist/innen (z.B. Frau Schickedanz (12, S. 121 ff.)); Armgard über die englische Kindermuhme (22, S. 224 f.)
biographische Skizzen zu den thematischen Dimensionen, z.B. zur ethisch-moralische Orientierung: Bestimmung von Sexualität und Gesellschaft: Thema Buße von Liebesschuld: Johanna Susemihl, der Lehniner Abt, die Weiße Frau etc.	*biographische Skizzen* zu den thematischen Dimensionen, z.B. zur 2. Dimension: Krippenstapels Erzählung von den Bienen und dem Tänzer der Königin (5, S. 61); dgl. Kraatz über den Kandidaten und Lilli (20, S. 203 f.), Thormeyer über die Prinzessin aus Siam (ib.) oder zur 1. Dimension: deologische Orientierung: Altes vs. Neues, Enge/Abgeschiedenheit vs. Weltweitheit: Koselegers Geschichte über die schöne Herzogin in London (27, S. 265 f.)
Gesellschaftserzählungen: Turganys Erzählung vom Messer im Seidenkleid (I, 14, S. 112)	
Legendenerzählungen: Karjanak, der Grönländer (II, 16, S. 259)	
Anekdoten: Berndt von Vitzewitz' Erinnerung an Friedrich den Großen als „Erscheinung" (II,7, S. 192, 195)	*Anekdoten*: Die Geschichte der Blutwurst (4, S. 44); Anekdote vom Alten Kaiser (33, S. 304f.)
historisch-literarische Erzählungen (Schlacht- und Kriegsschilderungen z.B. im Kastalia-Kreis): Rittmeister von Hirschfeldt: Erinnerungen aus dem Kriege in Spanien: Das Gefecht bei Plaa (III, 7, S. 409 ff.), Graf v. Meerheimb: Die Schlacht bei Borodino (III, 11, S. 443 ff.),	*historische Erzählungen der Figuren zur biographisch-ideologischen Orientierung*: z.B. Schulze Kluckhohn über die dt.-frz. Kriege und „Rolf Krake" (17, S. 172 und 28, S. 270); Pastor Lorenzen über die drei großen Epochen Preußens (29, S. 281 f.); Dubslav über den Alten Fritz (35, S. 315 f.)
	Tagebucherzählungen (aus Woldemars Tagebuch 12, S. 119ff
Meta-Erzählungen (Reflexive Kurz-Maximen über das Erzählen) (z.B. I, 6, S. 52)	*Meta-Erzählungen* (Reflexive Kurz-Maximen über das Erzählen) (z.B. 13, S.130: Woldemar: „Das klingt ja fast wie 'ne Geschichte") über die Realgeschichte (Lorenzen (29, S. 281 f.))

Angesichts des polaren Verhältnisses von Haupt-, Kontext- oder Exkurserzählungen möchte ich folgende Thesen aufstellen:

- In der Haupterzählung geht zwar die Familiengeschichte derer von Vitzewitz durch die Heirat Lewins mit Marie gut aus (eine Prinzessin kommt ins Haus etc.), aber zugleich herrscht eine massive Jenseits- und Todesorientierung vor (Kirchen und Kirchhöfe, Gräber, Begräbnisse etc.).
- Die erotisch-sexuelle Liebe wird von ihrer zerstörerischen Komponente gereinigt. Damit verliert sie einen Teil ihrer lebensspendenden Kraft. Durch die zahlreichen Geschichte zur Thematik der Buße von Liebesschuld mit dem Tode herrscht auch hier eine massive Jenseits- und Todesorientierung vor.
- Durch die Einbettung der Liebessemantik und der mit ihr gestifteten Sinn-Dimensionen in Erzähl- und Gesprächszusammenhänge erhalten diese die Funktion, die Einzelsemantik und auch die Sinn-Dimensionen wieder ins Fließen zu bringen und Alternativen vorstellen und denkbar werden zu lassen. Beispiele hierfür sind alle Meta-Erzählungen und z.B. im „Stechlin“ die Koselegers Geschichte über die schöne Herzogin in London.

4 Zur Ambivalenz historischer Orientierung in „Der Stechlin“

Die Kontinuität der Beschäftigung mit der Historie und – darin eingeschlossen und damit unlösbar verbunden – mit der historischen Semantik von „Liebe und Passion“ lassen sich für Fontanes Romanwerk, mit anderen Worten für die zwanzig Jahre seiner beispiellosen Produktivität mühelos nachweisen. Dabei zeigt es sich insbesondere, dass es mit der einmaligen Abarbeitung an den zerstörerischen Kräften sinnlicher Verführung und untugendhafter Lebensführung niemals genug ist und dass jeder Roman (insbesondere „Irrungen, Wirrungen“, „Effi Briest“ und „L’Adultera“) diesen Prozess wiederholt. Es ist darüber hinaus aber auffällig, dass sich dieser Prozess auch unter Wiederholung der selben Motive, der selben Situation und der selben Sinngebung auch im letzten Roman, nämlich dem „Stechlin“, immer noch einmal findet. So äußert Dubslav von Stechlin zu Pastor Lorenzen Folgendes zur Zukunft der Ehe seines Sohnes Woldemar mit Armgard Barby:

> Und wenn dann die junge gnädige Frau Besuch kriegt oder gar einen Ball gibt, da will ich Ihnen ganz genau sagen, wer dann hier in diesem alten Kasten, der dann aber renoviert sein wird, antritt. Da ist in erster Reihe der Minister von Ritzenberg geladen, der, wegen Kaltstellung unter Bismarck, von langer Hand her eine wahre Wut auf den alten Sachsenwalder hat, und eröffnet die Polonaise mit Armgard. Und dann ist da ein Professor, Kathedersozialist, von dem kein Mensch weiß, ob er die Gesellschaft einrenken oder aus den Fugen bringen will, und führt eine Adelige, mit kurzgeschnittenem Haar (die natürlich schriftstellert), zur Quadrille. Und dann bewegen sich da noch ein Afrikareisender, ein Architekt und ein Porträtmaler, und wenn sie nach den ersten Tänzen eine Pause machen, dann stellen sie ein lebendes Bild, wo ein Wilddieb von einem Edelmann erschossen wird, oder sei führen ein französisches Stück auf, das die Dame mit dem kurzgeschnittenen Haar übersetzt hat, ein so genanntes Ehebruchsdrama, drin eine Advokatenfrau gefeiert wird, weil sie ihren Mann mit einem Taschenrevolver über den Haufen geschossen hat. Und dann gibt es Musikstücke, bei denen der Klavierspieler mit seiner langen Mähne über die Tasten hinfegt, und in einer Nebenstube

> sitzen andere und blättern in einem Album mit lauter Berühmtheiten, obenan natürlich der alte Wilhelm und Kaiser Friedrich und Bismarck und Moltke, und ganz gemütlich dazwischen Mazzini und Garibaldi, und Marx und Lassalle, die aber wenigstens tot sind, und daneben Bebel und Liebknecht. (Fontane 1975, S. 380)

Aus dem Vergleich beider „Tanz"-Stellen wird eindrucksvoll die Motivverklammerung deutlich. Auch hier entspricht der erotischen Untreue bzw. Abwendung eine politische: wie sich Kathinka mit dem Grafen Bninski Lewin und damit der weiteren Borussierung verweigert, so tanzt auch die junge Frau Armgard nicht nur mit einem anderen Mann davon, sondern mit dem Klassenfeind, der die alte Welt in den Untergang stürzt.

Aber so ist es nicht wirklich, sondern nur in der vorwegnehmenden Vorstellung des alten Stechlin. Und es geht auch weniger um die erotische Versagung zwischen Mann und Frau als um die nicht gelingende Tradition zwischen Dubslav und Woldemar, also um das zwischen Vater und Sohn abreißende Generationenband. Melusine weist zum Schluss des Romans feinsinnig darauf hin, dass „es nicht nötig (sc. ist), dass die Stechline weiterleben, aber es lebe *der Stechlin*." (Ebd., S. 401) Sie erinnert damit daran, dass die Konstitutionsform von Identität oder auch die Idee historischen Fortschritts nicht mehr an einzelne Personen gebunden ist, sondern an Orte, an denen die Erinnerung aufbewahrt ist und an denen sich historischer Wandel vollziehen kann. An die Stelle des fraglos weitergereichten geschichtlichen Bandes personaler Tradition tritt die *Wahl auf Zeit*, *der Pakt*, wie z.B. der zwischen Melusine und Pastor Lorenzen, die eine Erzieher- und Tutorfunktion für das junge Paar Armgard und Woldemar übernehmen. (Vgl. ebd., S. 278-283)

Der Grund für diesen *soziokulturellen Wandel*, den fast alle Hauptfiguren des Romans registrieren und der durch Pastor Lorenzen und Melusine in einschlägigen Äußerungen auf den Begriff gebracht wird, liegt in der zunehmenden technischen Industrialisierung und damit in der Ablösung der bisher militärischen durch eine technische Zivilisationsgeschichte. Im Weihnachtsgespräch zwischen Pastor Lorenzen und Melusine, in dem auch der Pakt zwischen den beiden geschlossen wird, äußert Lorenzen Folgendes:

> Aus der modernen Geschichte, der eigentlichen, lesenswerten, verschwinden die Bataillen und die Bataillone (trotzdem sie sich beständig vermehren), und wenn sie nicht selbst verschwinden, so schwindet doch das Interesse daran. Und mit dem Interesse das Prestige. An ihre Stelle treten Erfinder und Entdecker, und James Watt und Siemens bedeuten uns mehr als du Guesclin und Bayard. Das Heldische hat nicht direkt abgewirtschaftet und wird noch lange nicht abgewirtschaftet haben, aber sein Kurs hat nun mal seine besondere Höhe verloren, und anstatt sich in diese Tatsache zu finden, versucht es unser Regime, dem Niedersteigenden eine künstliche Hausse zu geben. (Ebd., S. 282)[5]

Der Durchbruch der technischen Industrialisierung hat weiterhin endlich zum Ende der „alten Familien" und der „aristokratischen Tage" geführt. Das bedeutet den Verlust vorgegebener Orientierungsmarken, wie sie die Namen und die Jahreszahlen der Schlachten und der Könige darstellen, die die Kinder in der Schule lernen und auf Verlangen auswendig aufsagen, zum andern aber eine erhebliche Freiheit zur Selbstbestimmung und zur *demokratischen Mitbestimmung* in der Gesellschaft. Lorenzen fasst es im gleichen Gespräch in folgende Worte:

> [...] wohin wir sehen, stehen wir im Zeichen einer demokratischen Weltanschauung. Eine neue Zeit bricht an. Ich glaube, eine bessere und eine glücklichere. Aber wenn auch nicht eine glücklichere, so doch mindestens eine Zeit mit mehr Sauerstoff in der Luft, eine Zeit, in der wir besser atmen können, Und je freier man atmet, je mehr lebt man. (Ebd., S. 283)

Beide Tendenzen, die Technisierung und die Demokratisierung, stehen für die Modernisierung, damit für das Neue, das im Roman ständig gegen das Orientierungskraft des Alte aufgewogen wird. Die Orientierung an der Historie als vorgegebenem Rahmen (und auch an historischem Erzählen als Vermittlungsform, vgl. S. 352) wird damit sowohl vermittelt als auch wieder aufgehoben. An keiner Figur wird das so deutlich wie an Dubslav von Stechlin. Am Ende der Gespräche mit Pastor Lorenzen gerät er immer wieder „augenscheinlich in eine(n) Schwankezustand“ (ebd., S. 355), um ihm dann Recht zu geben. Seine Lebenssumme fasst er in die folgenden Sentenzen zusammen, die eine denkbar moderne Erfahrungsbildung widerspiegeln:

> Das ‚Ich‘ ist nichts – damit muss man sich durchdringen. Ein ewig Gesetzliches vollzieht sich, weiter nichts, und dieser Vollzug, auch wenn er ‚Tod‘ heißt, darf uns nicht schrecken. In das Gesetzliche sich ruhig schicken, das macht den sittlichen Menschen und hebt ihn. (Ebd., S. 384)

Das „Ich“ *ist* nichts, sondern nur mehr das, was es *aus sich macht*. Dieselbe Anerkenntnis der neuen Zeit, die laut Lorenzen zum eigentlichen Leben führt, erlebt Dubslav nur als das Absterben der alten Zeit, als (seinen) Tod. Wie der Wechsel wirklich vonstatten geht, bleibt offen. Nach ihrer ausschweifend in die Ferne greifenden Hochzeitsreise wird die junge Frau Armgard, die ihre Kindheit in London und ihr bisheriges Leben in Berlin verbracht hat, von der Stechliner „Weltabgewandtheit angeheimelt“ (S. 399), und in Woldemar regt sich „das alte märkische Junkertum“ (S. 400). Somit ist auf der Ebene der Fabel nicht einmal Evolution, geschweige denn Revolution angesagt. Den durch Melusine wieder geöffneten Schluss muss somit der Leser weiterführen, der anders als Woldemar und Armgard durch die historischen Erzählungen eine geistige Auseinandersetzung zwischen Formen außen- und innengeleiteter Identitätsbildung mitgeführt hat, die der erste Bestimmungsgrund für die Auswahl dieses und/oder beider Romane im Literaturunterricht darstellt.

5 Literaturdidaktische Perspektiven: Aspekte der Freiarbeit mit Fontanes historischen Romanen

Der Vergleich beider Romane unter der Thematik des historischen Erzählens sollte zeigen, dass Fontane eine tiefgreifende soziokulturelle Umbruchssituation gestaltet, die das 19. Jahrhundert kennzeichnet. Sowohl seine Figuren wie er selbst als Autor bzw. Erzähler kompensieren die in der Moderne aufbrechende Komplexität durch den Rückgriff auf konventionelle Sinnbildungsverfahren. Eines der Orientierungsmuster neben der traditionellen Motivik und Narrativik ist das historische Erzählen, d.h. die Sicht des eigenen, privaten und kontingenten Lebens unter dem Signum öffentlicher Politik (vgl. hierzu auch die Entfaltung in Spinner 1989, S. 19-23). Solche Orientierungsmuster wie das historische Erzählen werden aber von Fontane nicht gesetzt, im Gegenteil schwindet ihre Funktion und ihre Verbindlichkeit mehr

und mehr bis hin zu dem typisch Stechlinschen Schwanken, wo die alte Identität sich auflöst und sich eine neue „autonom“ bildet. Außerdem ist das historische Erzählen, wie gezeigt, eingebettet in eine vielfältige Organisation anderer narrativer Formen und Gattungen.

Diese poetische Sachlage bei den Protagonisten ist m. E. hervorragend dazu geeignet, Schüler/innen der Sekundarstufe II zur Aneignung der Romane zu motivieren. Wenn Fontanes Welt durch die technische Industrialisierung, durch die bespiellose Urbanisierung und durch eine tiefgreifende Werteverschiebung gekennzeichnet war, so ist es unsere Welt durch die informationstechnische Digitalisierung, durch eine ebenso tiefgreifende Globalisierung und durch erhebliche Verwerfungen bei den Orientierungen gerade der Heranwachsenden.

Aber nicht nur die Welt hat sich geändert, auch die Literaturdidaktik. Wir gehen ja nicht nur von der eben skizzierten soziokulturellen Analyse aus. Gerade Fontanes dialogisches Prinzip, die „mondäne Plauderei“, wie Bernd Witte das genannt hat (vgl. Witte 2000), bedeutet, dass wir den literarischen Text in vielfältiger Weise für die Gestaltung des Unterrichts übersetzen müssen um zu fragen, ob in der konkreten Lerngruppe sich die Rahmenannahmen wieder finden. Deswegen müssen Frei- und Spielräume geschaffen werden, in denen eine solche Erfahrungsbildung möglich ist. Das bedeutet, dass die Vermittlung des Geistes des Romans natürlich auch über biographisches Erzählen laufen könnte und über die Rekonstruktion von Familiengeschichten, die regionale Erkundungen der eigenen Umgebung einschließen. Auch der literarische Text und die Aneignungsverfahren können und sollen nicht oktroyiert, sondern sollen in einem schrittweisen Verfahren *angeboten* werden. Auf Grund der sich in den ersten Stunden abzeichnenden Rezeptionswegen der Schüler/innen sollen und können weitere Auswahlentscheidungen getroffen werden.

Damit gehen wir literaturdidaktisch von keinem Automatismus und keinem Schematismus aus, was Aneignung und Verstehen des Textes betrifft. So hängt es von der konkreten Einzelrezeption ab, ob und wie z.B. die durch die Romane repräsentierten Werte wie Alterität (die den unabdingbaren Bildungsgehalt der Romane ausmacht und von der man allerdings ausgehen muss), Reflexivität, Dialogizität, differenzierte Komplexität, Detailorientierung, Rückwärtsgewandtheit etc. verarbeitet werden. Denn diese stehen schülerischen Orientierungen (wie sie z.B. im anfangs zitierten Interview geäußert werden) völlig entgegen, die vor allem auf rasche effiziente Unterhaltung, Mobilität, Geschwindigkeitsrausch, kurzschrittiger „naher“ Alltagsorientierung, Orientierung an den Peers, an Moden etc., vor allem aber auf medialen und nicht mehr auf buchgebundenen kulturellen Praktiken gerichtet sind[6]. Eine grundsätzliche literaturdidaktische Diskussion kann ich hier nicht führen, sondern nur andeuten, dass ich mir die Vermittlung der Romane angenähert an die Freiarbeit in Schritten und in einer Verzweigungsstruktur aus Wahlschritten vorstelle. Dies ist deswegen möglich, weil gerade die Formen und die Funktionen des historischen Erzählens Kleinformen wie Anekdote, Beispielgeschichte etc., enthalten, die sich optimal als Einstieg eignen.

Zur Veranschaulichung liste ich hiermit auf, wie ich mir die Einstiegsphase in die beiden Romane jeweils vorstellen könnte:

6 Einstiege in die Behandlung der Romane

1. Textunabhängige Vorbereitung und „Anwärmung“
   Biographisches Erzählen
   Rekonstruktion von Familiengeschichten

2. Textanalytische Aufgabenstellungen

Vor dem Sturm	Der Stechlin
Vergleich mit Stelle aus Treitschkes „Deutscher Geschichte im 19. Jhdt.“ über Preußens Erhebung (Jahr 1812/13)	Stellenvergleich „Keimstelle“ und Ausführung: Textvergleich unter der Leitlinie der Textgattungen
Beginn mit Erzählen oder Vortragen eingelegter Geschichten und Anekdoten als typischer Konstsitutionsformen des Historischen im Sinne Fontanes	Stechlin-Passage in den „Wanderungen“ und Gespräch Woldemar-Melusine: Erfassen der Parallelen, Entsprechungen, damit dominanter Charakterisierungen des Stechlin, aber auch der Veränderungen und Erweiterungen: als stumm, geheimnisvoll etc.
signifikante Einleitungspassagen, die das Folgende präfigurieren: z.B. Lewins Aufenthalt in der Bohlsdorfer Kirche	von hier aus Motivik/Thematik erschließen, z.B. Abgeschiedenheit, aber untergründige Verbindung (d.h. Dichotomie Enge vs. Weltweite); der rote Hahn; hier Textvergleiche möglich zwischen Verarbeitungsstellen der Motive

Einsicht in die beiden Romanen gemeinsame Stufung der Formen historischen Erzählens (vgl. oben Schema „Narrative Organisationen“):

- biographische Skizze,
- Anekdote,
- eigentliche historische Erzählung und
- Meta-Erzählungen.

3. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen
   Literarische Rollenspiele analog zu den Textformen: Briefe, Tagebücher schreiben
   Zeitgenössische bzw. gegenwärtige Rezension verfassen

Wenn es gelingt, dass die Schüler/innen aus dem Angebot der Freiarbeit pro Gruppe zwei Aufgabenstellungen herausgreifen, dann entstehen Handlungsprodukte, die in einer Präsentationsstunde vorgestellt werden. Durch die Reflexion über die Arbeitsprozesse und die Produkte wird die produktive Rezeption des Textes durch die Schüler/innen vertieft. Diese Arbeitsweise folgt Fontanes exemplarischer Weltaneignung nach, also dem Prinzip, weniges qualitativ genau zu erfassen und seine untergründige Verbindung mit dem Ganzen aufzuspüren.

Wenn so gelernt wird, geschieht Bildung. Fontane hat auch davon im „Stechlin“ Rechenschaft abgegeben, und zwar durch historisches Erzählen und in der für ihn typischen Form einer Anekdote. Sie wird von einem der Parteigänger Dubslavs, von Molchow, beim Rheinsberger Wahltag zum Besten gegeben:

> „Und auch ein Glück“, ergänzte von Molchow, „dass man solchen Wahltag wie heute hat, der einen ordentlich zwingt, sich mal um Historisches und Bildungsmäßiges zu kümmern. Bismarcken ist es auch mal so gegangen, noch dazu mit ‘ner reichen Amerikanerin, und hat auch gleich (das heißt eigentlich lange nachher) das rechte Wort dafür gefunden. [...] Und als nun also die reiche Amerikanerin so runde vierzig Jahre später ihn wieder sah und sich bei ihm bedanken wollte von wegen des Bildermuseums, in das er sie halb aus Verlegenheit und halb aus Ritterlichkeit begleitet und ihr mutmaßlich alle Bilder falsch erklärt hatte, da hat er all diesen Dank abgewiesen und ihr – ich seh und hör ihn ordentlich – in aller Fidelität gesagt, sie habe nicht ihm, sondern er habe ihr zu danken, denn wenn jener Tag nicht gewesen wäre, so hätt‘ er das ganze Bildermuseum höchstwahrscheinlich nie zu sehen gekriegt. (Fontane 1975, S. 192)

Anmerkungen

1 Vgl. FAZ vom 15.10.1998, Reisebeilage S. 5.

2 In: Spiegel 41/1998, S. 274.

3 Die Antwort, die Bernd sich gibt, fällt typisch fontanisch aus, zeigt aber die charakteristische Schuldrichtung an, die die Wertungsrichtung des Romans vorgibt: „Bah, es wird gewesen sein, wie es immer war und immer ist, ein bißchen gut, ein bißchen böse. Arme kleine Menschennatur! Und ich dachte mich größer und besser. Ja, sich besser dünken, da liegt es. Hochmut kommt vor dem Fall. Und nun welch ein Fall! Aber ich bin gestraft, und diese Stunde bereitet mir meinen Lohn.“ (ebd.)

4 Zu Zusammenhang von Lewins „Liebe als Passion“ mit Elementarerfahrungen des Menschen vgl. die Skizze einer literarischen Anthropologie bei Müller-Michaels (1999).

5 Die Technikbegeisterung Melusines kommt schon früher zum Ausdruck: „Sonderbar: gefahrlose Berufe, solche, die sozusagen eine Zipfelmütze tragen, sind mir von jeher ein Greuel gewesen. Interesse hat doch immer nur das Vabanque: Torpedoboote, Tunnel unter dem Meere, Luftballons. Ich denke mir, das Nächste, war wir erleben, sind Luftschifferschlachten. Wenn dann so eine Gondel die andere entert. Ich kann mich in solche Vorstellungen geradezu verlieben.“ (S. 160)

6 In diesem Zusammenhang danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die großzügige Förderung des Projekts „Literarisches Lesen und Medienkonsum in der produktiven Selbstreflexion durch Schüler/innen im Unterricht“, die mir die Erforschung der kulturellen und medialen Praktiken und die intensive Auseinandersetzung mit dieser Veränderung ermöglicht.

Literatur

Primärwerke:

Fontane, Theodor: Der Stechlin. Sonderausgabe, hrsg. von der Fontane-Redaktion. München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1975.

Fontane, Theodor: Vor dem Sturm. Roman aus dem Winter 1812 auf 13. Mit einem Nachwort von Hugo Aust. Frankfurt/M.: Insel 1982.

Fontane, Theodor: Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Große Brandenburger Ausgabe. Die Grafschaft Ruppin. Hrsg. v. Gottfried Erler und Rudolf Mingau. Berlin: Aufbau [1]1994.

Sekundärliteratur

Brandstätter, Gabriele/Neumann, Gerhard: Le laid c'est le beau. Liebesdiskurs und Geschlechterrolle in Fontanes Roman „Schach von Wuthenow". In: DVjS 72/1998 H. 2, S. 243-267.

Craig, Gordon A.: Literatur in Tuchfühlung mit der Geschichte. Festrede anläßlich der Eröffnung des Fontane-Jahres in Theodor Fontanes Geburtsort Neuruppin. SZ-Feuilleton vom 4. 5. 1998, S. 14.

Craig, Gordon A.: Über Fontane. München: C. H. Beck 1997.

Kaiser, Joachim: Idealisierung und Zeitkritik. Theodor Fontanes erster Roman „Vor dem Sturm" (1981). In: Kaiser, Joachim: Was mir wichtig ist. Stuttgart: DVA 1996, S. 141-154.

Luhmann, Niklas: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.

Müller-Michaels, Harro: Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen. In: Deutschunterricht. Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen, 52. Jg., 3/1999, S. 164-174.

Quandt, Siegfried/Süßmuth, Hans (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982.

Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Quandt/Süßmuth (Hrsg.), S. 129-170.

Witte, Bernd: Ein preußisches Wintermärchen. In: Delf von Wolzogen, Hanna (Hrsg.): Theodor Fontane – am Ende des Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000.

Literaturdidaktik

Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth: Freies Arbeiten. Basisartikel PD 141/1997, S. 18-27.

Krieger, Claus Georg: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Hohengehren: Schneider 1994.

Röbbelen, Ingrid/Traulsen, Christine: Ein Thema, das man leben muss. Freiarbeit mit E.T.A. Hoffmanns „Klein Zaches genannt Zinnober". In: PD 141/1997, S. 60-65.

Spinner, Kaspar H.: Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 41/1989, H. 4, S. 19-23.

HANS VILMAR GEPPERT

Das Spiel der Zeichen gegen die Geschichte

Semiotisch-didaktische Überlegungen zu Ransmayers „Die letzte Welt“ und anderen Romanen der Postmoderne

Wie können wir Schüler oder Studenten an Zeichentheorie, hier beispielsweise an die Funktion „indexikalischer“ Zeichen, heranführen? Was leisten solche Zeichen für die historische Erkenntnis und die Geschichtsschreibung? Wie verhalten sie sich zu anderen Zeichenspielen in Romanen der Postmoderne (Ecos „Der Name der Rose“, Tourniers „Le roi des aulnes“ / „Der Erlkönig“, Unsworths „Morality Play“ / „Masken der Wahrheit“)? Wie gehen bei Ransmayr Zeichensprachen, durchgestrichene Geschichte, Auflösung der Texte, apokalyptischer „Archi-Tropus“ und „Katachronie“ ineinander über? Zeigt „Die letzte Welt“ die „Kitschform der Postmoderne“?

„VÜR MAMA“ steht in großen Lettern zu lesen über einer liebevoll vielfarbig ausgemalten Sonne. (Semiotiker beginnen gern mit „Zeichen des Alltags“, und das ist sicher auch für semiotisch-didaktische Überlegungen kein schlechter Ansatz). Was ist an dem „V“ abzulesen? Sind unsere Reaktionen, wenn wir vor dem, übrigens nicht weniger liebevoll gerahmten Bild stehen, anders gesagt, sind dessen Semiotik (Zeichensprache)[1] und Hermeneutik (Wirkungs- und Verstehensstruktur)[2] nicht durch diese individuelle Schreibweise zumindest ein Stück weit voraus gesteuert? Wir lesen problemlos die ikonisch entwerfenden Zeichen für „Sonne“ aber auch die konventionell „arbitrarische“ bzw. „symbolische“ Bedeutung von „Mama“ und „für“ – denn die semantische Regel verbessert automatisch die Orthographie, so wie der „Fehler“ die Lesbarkeit der Nachricht ja auch nicht blockiert. Aber wir können nun auch gar nicht anders, als das „Vogel-V“ auf seine Herkunft zu befragen, eine Herkunft, die wir genauso unvermeidlich mit den restlichen „Daten“ des Bildes in Einklang bringen müssen: Offensichtlich hat ein Kind das für seine Mutter gemalt, und es lernte gerade Schreiben; vielleicht meinte es ja sogar, mit dem etwas selteneren Zeichen die ganze Nachricht ein wenig „veredeln“ zu können. Auf alle Fälle können wir uns, das sollte das Beispiel zeigen, eben der „Geschichte“ dieses Bildes nicht entziehen und haben sie sogleich ein wenig rekonstruiert.

Dass wir das konnten, ja mussten, war die Leistung indexikalischer, real oder mental motivierter, einen Konnex herstellender Hinweiszeichen[3]. Sie umgeben uns wie alle anderen Zeichen alltäglich, unvermeidlich. Und eben sie vermitteln Geschichten[4]. Das gilt auch da, wo wir dies nicht vermuten, vielleicht sogar durchaus nicht wollen. Die Campari-Werbung

(s. Abbildung) enthält viele suggestive Bilder: „Traumfrau“, „starker Typ“, „weite Welt“, „große Stadt“ usw.

Entscheidend aber sind die indexikalischen (man könnte jetzt auch sagen „metonymischen“, *pars pro parte*) (vgl. Keller 1995, S. 174 ff., und grundlegend Dubois 1974, S. 152 ff.; v. a. 194 ff.) Zuordnungen dieser Nachrichtenteile untereinander, zum Leser und natürlich zum Produkt[5]. Einige ihrer möglichen Argumente wären: „New York ist weit, Campari ist nah“, „eine Traumfrau bleibt vielleicht ein Traum, Campari ist real“, „so ein starker Typ bemerkt mich (kleine Maus) vielleicht nicht, meinen Campari bestell’ ich mir einfach“ und so fort – und immer schließt sich daran implizit die Aufforderung an: „Greif zu Campari!“. Kurz, die Werbung sucht mögliche Geschichten bei uns zu aktivieren, sich in sie hineinzu-drängen, ja, unsere jeweils eigene Geschichte zu mindest bis zur Kauf-Aktion zu steuern. Wenn wir bedenken, um ein abschließendes, durchaus dringliches Beispiel zu nennen, dass alle unsere Personal-, Versicherungs-, Konto-, Telefon-, Fax-, www- und Pin-Nummern nichts Allgemeines repräsentieren (man kann mit diesen Zahlen nicht rechnen), dass sie aber als Hinweise auf Auffindesysteme fungieren, Indizes, die zu Teilen unserer individuellen Geschichten führen - daher Sperren, Datenschutz usw. – dann sehen wir, wie eng auch hier Semiotik und Hermeneutik, Zeichenlesen und Geschichtenlesen vernetzt sind.

Zeichenwelten und Historie

Der Roman der Postmoderne[6], vorsichtiger gesagt, recht viele inzwischen derart anerkannte Romane – darunter natürlich Christoph Ransmayrs „Die letzte Welt“ (1988) – haben einen Hang sowohl zur Geschichte als auch zur Semiotik. Die Handlung von Umberto Ecos „Der Name der Rose“ (1980) beispielsweise ist sorgfältig historisch verortet und es wurde eine ganze Zeichentheorie in sie hineingeschrieben: „Ich habe nie an der Wahrheit der Zeichen gezweifelt (...) Sie sind das einzige, was der Mensch hat, um sich in der Welt zurechtzufinden“ (Eco 1982, S. 644), sagt der Held, ganz im Sinne seines Autors. „Les signes sont forts / Die Zeichen sind stark“[7] heißt es in Michel Tourniers „Le roi des aulnes/Der Erlkönig“ (1970). Der Held erfährt nach und nach die Wirklichkeit seines lebenslang gesuchten Zeichensystems (es besteht aus Distributionsregeln, z.B. „Fugenformen“ für semantische Oppositionen, etwa und v.a. der von „tragend/getragen“, „gut/böse“, „Vater/Kind“[8]); und dieses System beweist seine „Stärke“ gerade darin, dass es sich zuletzt gegen den Helden kehrt und ihm eine für ihn völlig unerwartete Realität präsentiert. In Thomas Pynchon’s „Gravity‘s Rainbow“ (1973) „wuchern“ die Formeln, Ziffern-Codes, Kenn-Zeichen, Geheimkarten und so fort in alle mentalen und kulturellen Richtungen. Sie kreisen um die „V2"-Angriffe und –Experimente im Zweiten Weltkrieg, wachsen sich aber zu einer universa-

len Raketen-Verschwörungs-Paranoia aus, einer suggestiven Bedrohung, deren „Stärke“ (beispielsweise der Parallelismus, ja die Interferenz wissenschaftlicher und sexueller Perversionen) wie bei Eco, Tournier oder eben auch Ransmayr in der Evidenz ihrer „Zeichen“ beruht. In Barry Unsworth's „Morality Play“ (1994), um noch ein freundlicheres Beispiel zu nennen, klärt eine spätmittelalterliche Schauspieltruppe einen Kriminalfall mit Hilfe ihrer typologisch-allegorischen Zeichensprache: Sie spielen mit ihren „thirty hand-movements“ und „speak in signs“; sie experimentieren etwa mit „the sign of conjuring“, „the sign of the Reaper“, „the snake sign“, auch „the sign of changing discourse“ bis hin zu neuen Zeichen („I did not know this sign, and perhaps it is not one that belongs to players“) (Unsworth 1996, S. 19, 42, 53, 65, 93, 117, 118). Genau dadurch also, dass sie das Entwurfspotential dieser Zeichensprachen nutzend immer neue Spielformen für mögliche Handlungsmotive und -verläufe erproben, klären die Spieler einen Mord auf und befreien eine (bezeichnenderweise taubstumme, also ihrerseits auf spezifische „Zeichen“ angewiesene) Unschuldige.

Von größter zentraler Bedeutung – und das wird aufgrund eines verfehlten, aber noch immer weit verbreiteten, zweistelligen Zeichenbegriffs oft übersehen – geradezu entscheidend für ihr Gesamtverständnis sind in diesen Romanen immer wieder die indexikalischen Zeichen; im selben Maße gewinnt auch die Historisierung hier, trotz allen postmodernen Spiels, ja dieses zuletzt motivierend, an Gewicht. Fiktionaler und historischer Indexikalismus greifen differenziert ineinander. Von einem negierenden „Ausstreichen“ (einer „érasure“) der Historie kann keine Rede sein. So sind es in „Morality Play“ die Reaktionen der Zuschauer und der Tatbeteiligten auf die gespielten Konfigurationen, welche die Motive, Interessen und schließlich Sachverhalte im Zusammenhang mit dem Mord verraten. Durch sie kommen die Schauspieler nicht nur auf die Spur der Tat; der Sog dieser indexikalischen Kontinuität führt auch dazu, dass die singulare Rechtsverletzung sich mit allgemeinen Machtkonflikten zwischen der englischen Krone und dem hauptverantwortlichen regionalen Lord verbindet: beides letztlich auch und nur „a (...) change of discourse in the play“. Anders gesagt, es ist dieselbe Zeichenlogik, die die Leser in der fiktiven Handlung führt und die – die Pest (1349/50) ist „some years past“ (Unsworth 1996, S. 187), „soldiers (were) returning from (...) France“ (ebd., S. 17) nach dem Frieden von Brétigny (1360) usw. – auch deren historische Signifikanz zu bestimmen erlaubt.

Wie genau die Handlung in „Der Name der Rose“ historisch zu verorten ist (im Herbst 1327), allen gleichwohl eingestreuten Anachronismen zum Trotz, ist unbestritten. Genauso deutlich und beim Peirce-Schüler Eco nicht überraschend ist die Leistung indexikalischer Zeichen. Wie bei unserem Eingangsbeispiel („V“ statt „F“) ist es etwa die „Code“-Verletzung „tertius equi“ („der dritte des Pferdes“ statt „das dritte Pferd“) (Eco 1982, S. 601 ff.), die auf die „suppositio materialis“ (das Buchstabenmaterial) in der Auslegung des räselhaften Schlüsselsatzes „primum et septimum de quatuor“ („das erste und das letzte von vier“) führt und von da auf die indexikalische Anweisung: Drücke den ersten und den siebten Buchstaben in der Inschrift „quatuor“ über dem Spiegel und die Geheimtür wird sich öffnen! Genauso ist es ja auch nicht die Frage nach dem Inhalt der Apokalypse, sondern die: Wer hat ein Interesse daran, dieses Schema „mörderisch“ zu beweisen?, die auf die Spur des Täters führt. Wie in „Morality Play“ ist es auch in „Der Name der Rose“ eine Form Zeichen zu lesen, welche die Machtpositionen des Mittelalters überwindet. So spielerisch die anfängliche, zentrale Handlungsmotivation in „Gravity's Rainbow“ anmutet, die Karte sexueller Erfolge des Romanhelden deckt sich mit der der Einschlagsstellen von V-2-Raketen in London, und so

extrem die Antwort ist: Er wurde als Kind in einem Pawlowschen Experiment darauf abgerichtet, auf solche Duftstoffe zu reagieren, wie sie später die Chemie hochisolierender Kabel-Ummantelungen in den Raketen ausstrahlt, die Logik dieses Konnexes ist so indexikalisch wie die der späten verstümmelten Zeitungsnachricht: „MB DRO ROSHI“ (Pynchon 1995, S. 693). Denn es ist ja das historische Wissen, man kann sagen, Trauma des Autors und vieler seiner Leser, das den Nexus von ihm bzw. uns zurück zu dem „fact“ und von da zur historischen Nachricht im fiktionalen Kontext zu rekonstruieren erlaubt. Ohne dass der Roman irgendeinen direkten Kommentar böte ist die Nachricht: „Bomb dropped on Hiroshima“ doch völlig eindeutig und unvermeidlich für alle zu lesen, die ihrerseits in dieser Geschichte stehen. Das Spiel der Zeichen gegen die Geschichte, wenn ich so sagen darf, kann deren realem Trauma und ebenso ihrer realen Gefahr nie entfliehen. Es begibt sich hier vielmehr mitten in sie hinein.

So mündet auch die phantastisch-monströse Zeichenwelt in „Le roi des aulnes“ in konkrete Erfahrungen (des Krieges und der Judenvernichtung); und – was entscheidend ist – sie wird von dieser uminterpretiert. Nicht nur Namen, Lokalitäten und Jahreszahlen sind hier von historisch-indexikalischen Markierungen geprägt. Der letzte Teil des Buches ist ein ganz traditioneller historischer Roman. Auch die Einsinnigkeit, die die Rettung des kleinen Judenjungen in die Welt des Helden trägt (seine „Symbolwelt“, „symbole“ im Sinne de Saussures[9], entpuppt sich als die des Holocaust), die unumkehrbare Entscheidung, die daraus folgt (für die „Vater“-Rolle, gegen die „raubende“ des „Erlkönigs“), die retrospektive Uminterpretation der früheren Ambivalenzen zu geordneten Funktionen, zuletzt zur Aussage „tout était bien ainsi“/„es war alles gut so“[10], die altruistische (erneut einsinnig vom „ich“ zum „anderen“ gerichtete) Selbstaufgabe des Helden zugunsten eines ganz neuen Zeichens – all das sind indexikalische, man kann auch sagen, aufklärerische Zeichenprozesse[11].

Vergessene Zeichen - Zeichen des Vergessens?

Ich habe diesen literarisch-komparatistischen Exkurs unternommen weil – das weiß jeder Lehrer – die bloße theoretische Kohärenz einer Interpretation die wenigsten Schüler oder Studenten (oder Literaturwissenschaftler) überzeugt. Und es kommt ja jetzt auf die Unterschiede innerhalb der sogenannten „Postmoderne“ an, Unterschiede, denen Schule wie Universität sich werden stellen müssen. Ein Deutschlehrer und ein Professor für Vergleichende Literaturwissenschaft haben sicher auch dies gemeinsam, dass sie vieles erzählen müssen, was ihre Studenten nicht gelesen haben. Auf alle Fälle beinhalten meine didaktischen Überlegungen diese Teile: die Einführung in indexikalische Zeichen und die entsprechende Triade (Icon, Index, Symbol), den erzählten Exkurs, eine so geschulte Lektüre von „Die letzte Welt“ und daran anschließend eine differenzierende Diskussion über Spiel und Aufklärung in der Postmoderne. Dass es auch in Ransmayrs Roman um ein Spiel der Zeichen in der und gegen die Geschichte geht, zeigen schon die überdeutlichen Parallelen zu den bisher genannten Romanen. Wie in „Der Name der Rose“ geht es auch jetzt um die Suche nach einem Text (dort: Aristoteles Komödienschrift), eine Suche, die selbst von einem Text (dort: der Apokalypse) gesteuert scheint. Aber hier erweisen sich die beiden Texte als identisch: Cotta, historisch ein Freund Ovids und Adressat einiger Exilbriefe, reist dem verbannten Dichter nach ans Schwarze Meer. Er sucht den bzw. einen Text der „Metamorphosen“, denn Ovid hatte sein Manuskript vor seiner Abreise in Rom verbrannt. Cotta findet weder Werk noch Dichter, nur Bruchstücke und „Übersetzungen“, aber er gerät immer tiefer in eine Welt hinein, die die Metamorphosen „erfährt“, lebt und ausführt. Ovid hat eine „Wirklichkeit erfunden“ (S. 287)[12].

Wie in „Morality Play“ entfalten die im Prae-Text vorgegebenen Bildwelten, Figuren und Handlungsmuster ihre Eigendynamik. Und wie in „Le roi des aulnes“ oder „Gravity‘s Rainbow“ hat diese Realisierung von Zeichen, das Ausspielen ihrer „Stärke“, etwas Apokalyptisches. Am Ende von Ransmayrs Roman, aber angekündigt hat es sich schon lange, steht die totale Verwandlung auch dieser Zeichen-Welt in etwas völlig Neues, ein anorganisches Gebirge: „Keine menschliche Stimme mehr“, „wüstes Geröll“, „formloser Schutt“, „der neue Berg“ (S. 286 f.). Heben die „Metamorphosen“ sich damit auf oder finden sie erst so zu ihrer eigentlichen Totalität? Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Romanen kann man bei Ransmayr schon von „durchgestrichener Historie“ sprechen (einer „érasure“ im Sinne Derridas) (vgl. z. B. Culler 1988, S. 95 ff.). Die Darstellung etwa des Augustäischen Rom hält dieses noch erkennbar, aber weicht zugleich in ihrer Mischung aus Diokletionischem Hofzeremoniell, neuzeitlichem Absolutismus (Tiberius heißt „Augustus II“) und absoluter Bürokratie, trotz mancher Gemeinsamkeiten, so erheblich von ihrer noch erkennbaren Vorlage ab, dass sie diese verdeckt. Noch deutlicher, schlechthin unübersehbar, sind die Anachronismen und Anatopien (Ortsvertauschungen), die sich bei der Darstellung von Ovids Verbannungsort Tomi finden: Manchmal fährt „ein vom Rost zerfressener Linienbus“ (S. 112), „Filmvorführungen“ (S. 21 ff.) geben Szenen aus Ovid wieder, elektrische Entladungen einer tragbaren Batterie produzieren den Blitze schleudernden Jupiter (S. 92), es gibt ein „Episkop“ (S. 209) usw.; und am Nordufer des Schwarzen Meeres befindet sich ein Hochgebirge. Andererseits aber ist diese „letzte Welt“ durchaus vergleichbar den „verdichteten“ Räumen Tourniers, in denen Menschen und Dinge ihre Merkmale potenzieren und zu „Zeichen“ werden; sie ist auch strukturell gleich dem Nachkriegsdeutschland Pynchons, in dem die verschiedensten Interessengruppen nach der Hyper-Rakete suchen und zwischen ihnen eine „reale Metaphorik“ entsteht (z.B. zwischen „schwarzen“ Menschen und der gesuchten „black box“); natürlich erinnert sie an die Abtei bei Eco oder den immer neu variierten Bühnen-Zuschauer-Raum bei Unsworth. Es entsteht „eine Zwischenwelt (...) in der die Gesetze der Logik keine Gültigkeit mehr zu haben scheinen, in der aber auch kein anderes Gesetz erkennbar“ ist (S. 220), postmodern gesehen, eine „Zone“[13]: ein offener Zeit-Raum, in dem sich alle Bedeutungen begegnen und verbinden können. So sind ja auch die Bewohner Thomis alle nach und nach „angeschwemmt“ worden (S. 256 ff.) und kommen, wie das Personal der anderen, hier genannten Romane, von überall her. In der „Zone“ verwandeln sie sich. Entsprechend variieren auch die „Medien“, welche Verwandlungen aller Art präsentieren: Erzählungen, Träume, Schriftfetzen, steinerne Inschriften, Teppiche, Gewebe, bis hin zu Figurationen von Tieren, Pflanzen und Steinen. „Metamorphose“ heißt sowohl „Metaphorik“ (Bedeutungsübertragung, z.B. die „steinernen Menschen“ Deukalions) als auch „Metasemiotik“, Texte über Texte (z.B. ein Webebild Arachnes über Ovids Erzählung von Dädalus und Ikarus). Alles kann alles bezeichnen.

Gilt das uneingeschränkt? Ist es beliebig?[14] Ist all dies nicht in der Struktur der „Metamorphosen“, beispielsweise in ihrem mythologischen Synkretismus und natürlich in ihrem Prinzip angelegt: „Keinem bleibt seine Gestalt“? (Vgl. z.B. Bernsmeier 1991, S. 168-181 oder Glei 1994, S. 409-427)

Von der Katachrese zur Katachronie

Beliebig war es bei den bisher herangezogenen Romanen nirgends zugegangen, und für Ransmayr gilt das auch nicht. Der „bösen Spiegelung“ bei Tournier, der letztlich einsinnigen, total vernichtenden Flug-Parabel bei Pynchon, erst recht dem „Sog des Verbrechens“ bei Eco oder Unsworth entspricht auch bei Ransmayr eine selegierende, katastrophale Ausrichtung der Bedeutungs-Verbindungen. Aber dabei tritt immer klarer eine andere Zeichenlogik nicht nur gegenüber Ovid zu Tage, sondern überraschend trennscharf auch gegenüber den anderen hier herangezogenen Beispielen (teilweise „Klassikern“) der Postmoderne. Im Umgang mit Ovid wählt Ransmayr immer die schrecklichen, nicht die tröstenden (z.B. „Philemon und Baucis“) Verwandlungen aus. Er tilgt oder parodiert die Götter, die bei Ovid Urheber der Verwandlungen sind. (Merkur, der Argos-Töter ist nur „ein Schatten“, die Marsyas-Geschichte findet ganz ohne Apollo statt (S. 81 und 180 ff.). Durchgängig pejorisiert werden die Gestalten (Tereus, bei Ovid ein stolzer König, wird zum brutalen Schlachter, der weise Pythagoras zum debilen Diener); die Identität der Menschen, die bei Ovid ein Stück weit erhalten bleibt, bewahrt Ransmayr nur da, wo aus Tieren oder Anorganischem Menschen entstehen (das steinern harte Geschlecht Deukalions, die „Ameisenmenschen“ von Aegina, S. 64 und 169), in den weit überwiegenden Fällen sind die Verwandlungen unmotiviert (Battus versteinert einfach) und ohne Zusammenhang zu Bewertungen wie „Strafe“ (Lycaon, Actaeon), „Gnade“ (Cyparis), „Belohnung“ (Jason) usw., die bei Ovid immer erkennbar sind. Auch die am ausführlichsten erzählten Metamorphosen enden mit einem Bruch, einer Leerstelle und indifferent „Anderem“: Alcyone und Ceyx (S. 27 ff.) werden nach langem Leiden verwandelt, aber das erzeugt nur „Erleichterung“ (S. 39) darüber, dass die Geschichte vorbei ist, Echo verschwindet eben (vgl. S. 175-288), Tereus, Procne und Philomela, in der grausamsten und detailliertesten der Verwandlungen, haben als Vögel ausdrücklich nichts mehr mit ihrer eigenen Geschichte zu tun (S. 284).

Die Metamorphosen Ovids werden ersetzt durch Mutationen; die auserzählten Metaphern („totum pro parte pro toto“: Dominante Merkmale bezeichnen verschiedene Bedeutungseinheiten, z.B. einen Trauernden und eine Weide) geraten zu Katachresen, also zu Tropen eines getilgten, „toten“ Diskurses[15], Bedeutungsübertragungen qua Nichtidentität. So etwas gibt es – um dem freilich diffusen Begriff „Katachrese“ für unsere Frage anschauliche Beispiele zuzuordnen – etwa in Geheimsprachen oder Gruppensprachen: Im „Kockney-Rhyming-slang“ steht z.B. das Wort „plates“ für „feet“, weil dieses auf „plates of meat“ reimt; oder in einer einfachen Verschlüsselung wird „c“, der dritte und „d“ der vierte Buchstabe des Alphabets ersetzt durch „l“ und „e“, den dritten und vierten Buchstaben des Schlüsseltextes „Füllest wieder Busch und Tal“. Nach diesem Prinzip fungieren bei Ransmayr Ovids „Metamorphosen“ als Schlüsseltext für eine Verbindung von Identitätsverlust und neuer Setzung der Gestalten und Formen: Ohne sie müsste Lykaon eigentlich eher zum Kraken oder Konvulvilus, Battus zum Pilz oder zur Auster usw., insbesondere Tereus und noch viele andere Gestalten zu Wölfen werden. In der „Letzten Welt“ müssen die „Metamorphosen“ immer wieder zitiert werden, weil sie regelmäßig ihrem Prinzip nach getilgt worden sind. Zitiert und getilgt zu welchem Zweck?

Alle anderen Romane legten in die sich in Raum und Zeit vielfach verändernden Zeichen eine Spur („temporalisation“, „espacement“, „trace“)[16]: den Hergang der Tat bei Eco und Unsworth, das wissenschaftlich-psychische Großexperiment bei Pynchon, die retrospektive „Fuge“ der Entscheidungen bei Tournier. Ein Stück weit gilt das auch für Ransmayr. Cot-

ta sucht die Spuren Ovids und seines Werkes. Aber dann, und im Gegensatz zu dem Netz von Zusammenhängen, das die anderen Romane herstellen, werden hier explizit alle diese Spuren getilgt: die der Erzähler (Arachne, Phythagoras, Echo), die der Texte, die der Gestalten, deren Verwandlungen ja eben nichts mehr über ihre frühere Identität aussagen, am Ende die des suchenden Cotta selbst und in alledem auch die Ovids und der „Metamorphosen". Wo Ovid vom Chaos zum Kosmos führen und die sich immer erneuernde Kraft des Lebens zeigen wollte (vgl. Lausberg 1990, S. 39-54, v. a. S. 50 ff.), sucht Ransmayr dessen Umkehrung noch zu überbieten. Die „letzte Welt" löst sich ab von allen vorhergehenden Welten und nach ihr kommt nichts, auf alle Fälle etwas Lebloses, ja Lebensfeindliches. Genau gesehen sind es dann gerade die indexikalischen Zeichen, die beseitigt werden: kontextuell, sofern die historischen und geographischen Verortungen durchgestrichen bzw. verdeckt werden, intertextuell, sofern sich die „letzte Welt" auch von Ovid ablöst[17], und ganz konsequent auch „intratextuell", sofern die Handlung (die Verkettung des „plot") sich aufhebt, die Menschen und Medien verstummen und die Metaphern zu Katachresen mutieren.

Aber Zeichen lassen sich nicht tilgen, sofern sie als Text bzw. Medium („Repräsentamina", „signifiant") bestehen bleiben; und das ist bei einem gedruckten, lesbaren Roman natürlich der Fall; negiert werden lediglich bestimmte, traditionelle Bezeichnungen und Interpretationen. Unabdingbar stellen sich, allerdings von „außen", zentripetal neue Indices ein, und zwar wiederum zuerst kontextuelle: Die Anachronismen beispielsweise zeigen auf unsere technische Zivilisation. Die gesellschaftlichen und familiären Konflikte (Emigration, Patriarchat) sind zumindest noch heute virulent. Die „Apparatur der Macht" mit „Fahnenwäldern", „vaterländischen Parolen", „Staatsflüchtigen" (S. 125) und so fort verweist nur zu deutlich auf faschistisch-kommunistische Systeme unserer neuesten Geschichte. Der Deutsche Thies, Totengräber, d.h. Figuration des Dis, des Gottes der Unterwelt, erinnert sich an eine „Menschheit", die in einem „steinernen, fensterlosen Raum (...) zusammengepfercht und mit Giftgas erstickt wurde" (S. 261). Wer müsste nicht an den Holocaust denken?

Ist die „letzte Welt" die „Zone", wo auch all dies noch im Spiel der Zeichen, der Mutationen und Katachresen vergessen werden kann? So wie auch diese Zeichen der Verwandlungen am Ende zusammen mit allen Spuren vergessen werden sollen? So weit allerdings reicht die „Kraft" dieses Spiels der Zeichen gegen die Geschichte nicht. Aber versucht wird es, so meine Überzeugung, bei Ransmayr schon. Bei Pynchon beispielsweise gehört die Bombe von Hiroshima zu jenem kollektiven Geschichtstrauma, das in der „Phallo-Raketen-Welt" grotesk vergrößert, aber keineswegs verdeckt wird. Im Gegenteil: Der Roman will diese Welt in ihren Zeichen demaskieren, zer-spielen, „dekonstruieren". Bei Tournier wirkt die Indentifikation der mythischen „cité phorique" mit der „cité infernale" der Konzentrations- und Vernichtungslager als retrospektive Initiation. Man muss die „Flucht"/„fugue" der Zeichen von ihrem Resultat her neu lesen. Der Held entscheidet sich für die Opfer, der Leser soll dies auch tun. Bei Ransmayr gibt es keine Entscheidungsmöglichkeiten. Wenn seine Zeichen gegen Ovid und gegen die Geschichte spielen, so spielen sie immer auch mit ihr, aber dies auf ganz freie Art. Weder die Welt des augusteischen Roms noch die „Metamorphosen" des Ovid werden ja vollständig durchgestrichen oder verdeckt, und umgekehrt gilt dies auch für das Trauma unserer derzeitigen Geschichte. Dass auch neue intertextuelle Indices sich leicht einstellen (zu den genannten Romanen, zu Ransmayrs Oeuvre[18] usw.) ist unübersehbar. Und intratrextuell gibt es sogar genau das, was Eco, Tournier, Pynchon u.a. zu zerstören beziehungsweise zu „zerspielen" versuchen[19]: eine „Großerzählung" bzw. ein „Superzeichen". Die Großerzählung ist ganz deutlich die, dass die Phase (das „Zeitalter" nach/gegen

Hesiod bzw. Ovid) der „Kultur“ durch „Rost“, Zerfall, Exil und so fort von der „Natur“ eingeholt wird, dass aber auch alles Natürliche sich in ein wucherndes Chaos auflöst und die anorganische Welt des Gebirges bzw. der Steine an seine Stelle tritt. Die Metamorphosen/Mutationen fügen sich, sprunghaft erzählt, aber kohärent in ihrer Bedeutung – und genau diese Synthese suchen die anderen „Postmodernen“ zu vermeiden – völlig problemlos ein in die Phasen dieser „von der Zeit verwüsteten Welt“ (S. 189). Das Gebirge ist dann ganz folgerichtig das Zeichen, das diese Großerzählung zusammenfassend benennt. Da seine „Steinzeichen“ schon seit langem den Roman durchdringen, ist es dessen Synekdoche (pars pro toto), Metonymie (pars pro parte), Metapher (totum pro toto) und Katachrese (totum contra totum) zugleich: der Archi-Tropus der „letzten Welt“[20].

Diese semiotisch-didaktischen Überlegungen versuchten zu zeigen, dass eine dreistellige Semiotik (die Wirklichkeitsbezug und Wahrheitsfähigkeit von Zeichen mitbedenkt)[21], auch wenn sie hier nur mit der einfachen Kategorie indexikalischer Zeichen arbeiten konnte, durchaus analytische Wege „durch“ die Postmoderne zu öffnen vermag, plausible kritische Differenzierungen. Es gibt eine innovative Postmoderne radikaler, darin durchaus rationaler Pluralität[22]. Ransmayrs „Letzte Welt“ gehört nicht dazu. Der Roman zeigt, so meine Überzeugung, die „Kitschform“ der Postmoderne: den Anschein der Pluralität, den Anschein vollen intellektuellen Risikos und so fort. So stellt sich ja auch, genauso wie „unsere Welt“ die getilgte bzw. überdeckte „alte Welt“ ersetzt und wie ein „Superzeichen“ entsteht, statt der verschwundenen Dichter, statt der Suchenden und Erzähler der „letzten Welt“, statt der sich auflösenden Subjekte also, ein Gesamt-Subjekt ein dieser alten/letzten/unseren Welt (alles indexikalische Zuordnungen). Der implizite Autor behauptet sich, selegiert seine „Welten“, setzt seine Mutationen, spielt sein Spiel. Er ist die Katachrese der verschwundenen erzählenden und erzählten Subjekte, so wie die Zeit seiner Welt, wenn ich so sagen darf, die Form einer „Katachronie“ hat: In genauer Umkehr der Anachronismen wird zuletzt unsere Welt als die letzte Welt in die alte Welt zurück projiziert. Aber da der Text hier, wenn Spuren, Zuordnungen oder Konnexe in ihn hineinführen, diese Indices auch immer wieder tilgt, ist die alte Welt auch durchaus nicht unsere Welt, wenn sie die letzte Welt ist. So ist der Autor ein neuer, wahrerer Ovid, aber auch nicht, schaut aus unserer Zeit auf die Antike, aber auch aus einem imaginären Futur II auf uns und auch wieder nicht: Man wird vielleicht einmal unsere dann alte Welt als die letzte Welt bezeichnen, aber all dies ist andererseits auch nur ein Spiel, und so gesehen können wird doch eigentlich die ganze Geschichte (einschließlich Totalitärer Systeme, Umweltzerstörung, Holocaust usw.) auch irgendwie vergessen, oder?

Anmerkungen

1 Grundbegriffe der Semiotik sind in der Literatur- oder Kunstdidaktik längst eingeführt, ihr Erkenntniswert muss nicht mehr begründet werden. Zur Orientierung vgl. beispielsweise Trabant 1996, v.a. S. 30 ff.

2 Zur, für mich programmatischen, Wechselwirkung von Semiotik und Hermeneutik (bzw. noch allgemeiner Interpretationsphilosophie) vgl. z.B. Eco 1980 oder Simon (Hrsg.) 1994, v.a. die Beiträge von Günter Abel (S. 16 ff.) und Klaus Oehler (S. 57 ff.) oder Geppert 1994, v.a. S. 77 ff. („Zur Zeichensprache“ und „semiotischen Retrospektive“).

3 „An index represents an object by virtue of its connection with it. It makes no difference whether that connection is natural or artificial, or merely mental“ (Peirce 1958, 8.368).

4 In diesem Sinne hebt schon Peirce selbst unter seinen „ten principal classes of signs“ (im Brief vom 12.10.1904 an Lady Welby) die indexikalischen „Vestiges or Rhematic Indexical Sinsigns“, „Proper names, or Rhematic Indexical Legisigns“ und „Dicent signsigns (as a portrait with a legend)“ hervor (Hardwick (Hrsg) 1977, S. 35/36). Entscheidend ist, dass solche Zeichen historische „Fakten“ dadurch repräsentieren, dass sie die Aufmerksamkeit ihrer Benutzer auf den „Konnex“ von Spuren, Eigennamen, Überlieferungen etc. zu den vergangenen Ereignissen richten, also auf die Haltbarkeit von deren Rekonstruktion. Sie würden auch gelten, wenn die Welt und ihre Geschichte vor fünf Minuten erschaffen wäre (Danto 1974, S. 112 ff.). Auch wenn man nach Hayden White und anderen vom fiktionalen und diskursiven Charakter historischer Rekonstruktion ausgeht, machen gerade diese Indices jene „speziellen (...) Merkmale“ aus, die einem „imaginären Diskurs“ die „Diskursmodalität zur Darstellung ‚realer‘ Ereignisse“ geben (White 1990, S. 76/77).

5 „Indices (...) direct attention to their objects (...) Psychologically, the action of indices depends upon association by contiguity, and not upon association by resemblance or upon intellectual operations.” (Peirce 1932, 2.306)

6 Da die folgenden Differenzierungen für sich sprechen sollen, verzichte ich auf eine allgemeine Definition. Zur Einführung Engelmann 1990; Zima 1997.

7 Tournier, Michel: Le roi des aulnes. Paris 1975, S. 472; Der Erlkönig. Dt. von Hellmut Walter, Frankfurt 1984 (Fischer Taschenbuch), S. 306.

8 Johann Sebastian Bachs „Die Kunst der Fuge“, noch mehr Goethes Ballade „Der Erlkönig“ (für französische Schüler „das deutsche Gedicht schlechthin, geradezu das Symbol Deutschlands“, Tournier 1977, S. 118, dt. von mir) fungieren hier als Prae-Text wie Ovids „Metamorphosen“ bei Ransmayr.

9 Entscheidend ist der „lien naturel“ eines analogisch motivierten Zeichens (nach Peirce ein Icon). Vgl. z.B. Greimas/Courtés 1979, S. 373 f.

10 Tornier, Michel: Le roi des aulnes, S. 581; Der Erlkönig, S. 372.

11 Diese Romane scheinen mir sehr klar die Auffassung der Postmoderne als einer radikalisierten, riskanten Aufklärung zu stützen. Vgl. z.B. Wellmer 1985 oder Huyssen/Scherpe (Hrsg.) 1986, die ausdrücklich von „Zeichen eines produktiven Wandels“ sprechen (S.8) oder Welsch (Hrsg.) 1994, der einen „Freiheits- und Wahrscheinlichkeitsfortschritt“ erkennt (S. 14).

12 Im Text zitiert wird die Ausgabe Ransmayr, Christoph: Die letzte Welt. Frankfurt 1991 (Fischer Taschenbuch 9538).

13 Vgl. Levine 1967, S. 505-523. Der Begriff ist inzwischen weit verbreitet. Allerdings handelt es sich eher um einen „Zeichenhaufen“, nach Peirce eine „rhematische“ Zeichen-Modalität, als um einen „Nexus“ (Kiel 1996). Zwar „strömen aus allen umgebenden Zellen Bausteine (Literaturgenre, Ästhetiken, Mythen, Fabeln usw.) zusammen und tauschen sich aus“ (Kiel 1996, S. 127, vgl. z.B. auch die Zusammenfassung S. 240), aber ihre „nexalen“, motivierten Verweise auf ihre Herkunftsgeschichten, -kontexte usw. werden immer konsequenter getilgt.

14 Dann wäre nach einem typischen Vorwurf gegen die „Postmoderne“ deren „Pluralisierung“ lediglich eine „Weise der Erzeugung von Indifferenz. Denn je mehr Möglichkeiten man schafft und je größer die Freiheit der Optionen wird, um so weniger Bedeutung haben die einzelnen Optionen, bis sie am Ende überhaupt nichts mehr bedeuten. Die vielen Möglichkeiten konsonieren schließlich im weißen Rausch der Beliebigkeit“ (Welsch ^{2}1994, S. 18). Wieweit auch gegenüber Ransmayr gilt, dass „die Faszination dieser unendlichen Disseminierung von Zeichen (sich) nicht unproblematisch in einen postmodernen Kontext einordnen läßt“ (Wilke 1992, S. 223-261; S. 256) bleibt zu klären. Von einem „metaphorischen Protest“ (ebd., S. 260) allerdings kann ich in diesem Roman nichts erkennen.

15 Vgl. zu diesen Unterscheidungen z.B. Dubois 1974, S. 178 ff. oder Morier (Hrsg.) ^{5}1998, S. 690 ff. und 180 ff. Die Definition der Katachrese als „Choc de deux termes aux significations contradictoires, résultant d‘une figure de substitution morte“ (S. 180) scheint mir genau das Verfahren Ransmayrs zu treffen.

16 „Verzeitlichung“, „Verräumlichung“, „Spur“: Solche Figuren führen die Widersprüchlichkeit und Prozessualität der „différance“ aus (nach „differe“: sich unterscheiden und „deferre“: hinausschieben zugleich). Vgl. zu diesen Begriffen Engelmann 1990; Zima 1997; Culler 1988.

17 Vgl. dazu den sehr kritischen Aufsatz von Glei (1994): „Die Metamorphosen als Text (Ovids, H. V. G.) sind (...) der Zerstörung, der Fragmentierung, dem Sinnverlust anheim gefallen, das unzerstörbare Werk ist zerstört, ein Haufen Lumpen, ein paar umgestürzte Steine“ (S. 421). Einerseits steht am Ende „eine Art ‚Ovid light‘“ (S. 426) andererseits ein Roman der Anti-Metamorphosen.

18 Insbesondere das Gebirge, das ja auch in Eis übergeht, ist die finale Welt-Signatur sowohl in „Die Schrecken des Eises und der Finsternis“ (1984) als auch in „Morbus Kithara“ (1995).

19 Gewiss finden die Apokalypse bei Eco, der ultimative Raketenflug bei Pynchon, in der jeweiligen Geschichte des Romans statt, aber diskursiv sind sie nicht (mehr) zwingend.

20 Zwar wird hier „Vernunft ad absurdum geführt“ und v.a. der „Mythos (...) nicht als sinnhaftes Deutungsangebot eingesetzt“ (Epple 1992, S. 49 u. 95), sicher wird ein „evolutionär teleologisch ausgerichtetes Geschichtsdenken“ negiert (Nethersole 1992, S. 229-245; S. 234), aber es scheint mir nicht schlüssig, dass hier aus „Geschichte und Geschichten (...) wieder das Leben (wird), das sich wiederum aus ihnen nährt“, auch die „unerschöpfliche (...) Intertextualität“ (Nethersole 1992, S. 239 und 241) scheint mir durch das Gesamtzeichen des Gebirges ebenso beendet wie jede andere hier allenfalls vorübergehend erkennbare „endlose Signifikantenkette“ (Epple 1992, S. 96). Vielmehr scheinen mir diese Deutungen den Roman zu treffen, die eine „apokalyptische Katastrophe einer Mimesis ans Tote“ im genauen Gegensatz zu Ovids „Mimesis ans Organische“ beobachten (Wilke 1992, S. 250); auch von „Ästhetisierung der Apokalypse“ (Steinig 1997, S. 37-51; S. 50) kann man sprechen oder davon, dass nicht nur „die Metamorphosen als Text (...) der Zerstörung“ anheim gefallen sind, „auch die Sprache Ransmayrs desavouiert ihre eigene Aussage: Sie schwelgt in Tod, Vernichtung und Auflösung“ (Glei 1994, S. 426).

21 Vgl. z. B. den in Anmerkung 2 genannten Aufsatz von Oehler.

22 Vgl. in einem weiteren Kontext Geppert 1998, S. 359-374; v.a. S. 365 ff.

Literatur

Bartl, Andrea u.a. (Hrsg.): „In Spuren gehen ...“. Festschrift für Helmut Koopmann. Tübingen: Niemeyer 1998.

Bernsmeier, Helmut: Keinem bleibt seine Gestalt. Ransmayrs „Letzte Welt“. In: Euphorien 85/1991, S. 168-181.

Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Dt. von Manfred Momberger. Reinbek: Rowohlt 1988.

Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte. Dt. von Jürgen Behrens. Frankfurt: Suhrkamp 1974.

Dubois, Jacques u.a.: Allgemeine Rhetorik. Dt. von Armin Schütz, München: Hanser 1974.

Eco, Umberto: Der Name der Rose. München/Wien: Hanser 1982.

Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. Dt. von Günter Memmert. München:Hanser 1980.

Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1990.

Epple, Thomas: Christoph Ransmayrs „Die letzte Welt“. München: Oldenbourg 1992

Geppert, Hans Vilmar: Der realistische Weg. Tübingen: Niemeyer 1994.

Geppert, Hans Vilmar: Im imaginären Exil. Anmerkungen zu Tradition, Moderne und Postmoderne im historischen Roman. In: Bartl, Andrea u.a. (Hrsg.) 1998.

Glei, Reinhold F.: Ovid in den Zeiten der Postmoderne. Bemerkungen zu Christoph Ransmayrs „Die letzte Welt“. In: Poetica 26/1994.

Greimas, Algirdas Julien/Courtés, Josef: Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage. Paris: Classique Hachette 1979, S. 409-427.

Hardwick, Charles S. (Hrsg.): Semiotics and Significs. The Correspondence between C. S. Peirce and Victoria Lady Welby. Bloomington and London: Indiana Univ. Press 1977.

Huyssen, Andreas/Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek: Rowohlt 1986.

Keller, Rudi: Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen und Basel: Francke 1995.

Kiel, Martin: Nexus. Postmoderne Mythenbilder - Vexierbilder zwischen Spiel und Erkenntnis. Mit einem Kommentar zu Christoph Ransmayrs „Die letzte Welt“. Frankfurt: Lang 1996.

Lausberg, Marion: Ovid „Metamorphosen”. In: Geppert, Hans Vilmar (Hrsg.): Große Werke der Literatur I. Augsburg: Presse- und Verlags-GmbH 1990, S. 39-54.

Levine, Paul: The Climate of Contemporary Fiction. In: Massachusetts Review 8/1967, S. 505-523.
Morier, Henri (Hrsg.): Dictionnaire de Poétique et de Rhetorique. Paris: Presse Univ. de Paris ^{5}1998.
Nethersole, Reingard: Vom Ende der Geschichte und dem Anfang von Geschichten. Christoph Ransmayrs „Die letzte Welt“. In: Acta Germanica 21/1992, S. 229-245.
Peirce, Charles S.: Collected Papers. Bd. 2, Hartshorne, C./Weiss, P. (Hrsg.): Cambridge/Mass.: Belknap Press 1932.
Peirce, Charles S.: Collected Papers Bd. 8, Hrsg. von A. W. Barks. Cambridge/Mass.: Belknap Press 1958.
Pynchon, Thomas: Gravity‘s Rainbow. London: Viking Press 1995.
Ransmayr, Christoph: Die letzte Welt. Frankfurt: Fischer 1991 (Fischer Tb 9538).
Simon, Josef (Hrsg.): Zeichen und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp 1994.
Steinig, Swenta: Postmoderne Phantasien über Macht und Ohnmacht der Kunst. Vergleichende Betrachtung von Süskinds „Parfüm“ und Ransmayrs „Letzte Welt“. In: Literatur für Leser 20/1, 1997, S. 37-51.
Tournier, Michel: Le roi des aulnes. Paris: Gallimard 1975. Der Erlkönig; dt. von Hellmut Walter. Frankfurt: Fischer 1984.
Tournier, Michel: Le vent Paraclèt. Paris: Gallimard 1977.
Trabant, Jürgen: Elemente der Semiotik. Tübingen und Basel: Francke 1996.
Unsworth, Barry: Morality Play. London: Penguin 1996. Masken der Wahrheit. Dt. von Wolfgang Neuhaus und Günter Panske. Bergisch-Gladbach: Lübbe 1999.
Wellmer, Albrecht: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Frankfurt: Suhrkamp 1985.
Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der postmodernen Diskussion. Berlin: VHC ^{2}1994.
White, Hayden: Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Dt. von Margit Smuda. Frankfurt: Fischer 1990.
Wilke, Sabine: Die Dialektik von Aufklärung und Mythos in der letzten Welt. Christoph Ransmayrs Texte zwischen Moderne und Postmoderne. In: Wilke, Sabine: Poetische Strukturen der Moderne. Zeitgenössische Literatur zwischen alter und neuer Mythologie. Stuttgart: Metzler 1992.
Zima, Peter V.: Moderne/Postmoderne. Gesellschaft, Philosophie, Literatur. Tübingen/Basel: Francke 1997.

GERHARD HAAS

Figurative Strukturen und analogisches Verstehen

Märchen im Unterricht

Märchen argumentieren an vielen Stellen vor-rational bildlich und werden möglicherweise auch erzählt, um etwas dem Begriff Inadäquates eben nicht auf den Begriff bringen zu müssen (Ulf Diederichs). Das bedeutet, dass Märchen sich in ihrem Sinn am Schlüssigsten in bildlich-erzählerischen Figurationen öffnen, die den Kern der Aussage im genauesten Sinn des Wortes sichtbar, sinnenhaft anschaubar machen. Ausgewählte Beispiele belegen im Folgenden dieses strukturelle Verständnis von Märchen. – Dem entspricht im didaktischen Feld die ebenfalls an Beispielen demonstrierte spezifische Form eines analogischen Verstehens, das - neben den vielfältigen und hier nicht zu diskutierenden weiteren Funktionen des Märchens - im Sinne von Herbert Bly („Die kindliche Gesellschaft") auch dazu dient, eine Grundlage zu schaffen für das wachstümliche Verlassen des Kindheitsraums und den Eintritt in die Lebensbezüge eines individuell und sozial verantworteten Erwachsenseins.

1

Sollte man „die Märchendidaktik nicht begraben", wenn Kinder und Jugendliche gerade auch in der Schule mit authentischen Märchentexten nichts mehr anfangen können? fragte Rudolf Schenda anlässlich einer Tagung zum Thema (Schenda 1983, S. 41)[1]. Das scheint eine konsequente Schlussfolgerung zu sein. Aber da es *die* Märchendidaktik nicht gibt, bedeutet eine eventuell überholte und untauglich gewordene Position ja noch keineswegs das Ende märchendidaktischer Überlegungen schlechthin.

Eingangs seines Beitrags „Märchendidaktik heute" (Spinner 1997, S. 48-65; vgl dazu auch Born 1997, S. 66-86) führt Kaspar H. Spinner die didaktischen Konzeptionen in diesem Bereich seit Beginn des 20. Jahrhunderts kurz auf und nennt dabei den erlebnispädagogischen, den sachstrukturellen, den ideologiekritischen und den produktionsorientierten Ansatz als markanteste Positionen. Hermann Bausinger blickt noch ein Stück weiter zurück und belegt, dass das Märchen bis in die Zeit des Ersten Weltkriegs herein „in erster Linie ein Anlaß für Mahnung und Belehrung" (Bausinger 1999, S. 226) war. So problematisch diese und andere vor dem produktionsorientierten Ansatz liegenden, unterschwellig weiter wirkenden Konzeptionen teilweise sind, kommt es doch nicht darauf an, sie zu „begraben", sondern vielmehr zu prüfen, welche Elemente daraus tragfähig bleiben und inwieweit sie sich modernen didaktischen Grund-

gedanken einzufügen vermögen. Dabei spielt auch die jeweilige geistes- und wissenschaftsgeschichtliche Strömung eine nicht zu unterschätzende Rolle. So ist beispielsweise die erlebnispädagogische Position ohne Wilhelm Diltheys Analyse des literarischen Erlebnisbegriffs am Beginn des 20. Jahrhunderts nicht denkbar; und in entsprechender Weise lässt sich die zeitgenössische Märchendidaktik nicht hinreichend verstehen ohne den Blick auf die Postmoderne-Diskussion der 80er und 90er Jahre, ohne den Konstruktivismus, die moderne Kognitionspsychologie und die Aspekte einer in diesem Zusammenhang relevanten Prototypentheorie. Kaspar H. Spinner kann, indem er auf solche Zusammenhänge verweist (Spinner 1997, S. 49-61), zugleich sehr plausibel zeigen, dass jeder dieser wissenschaftstheoretischen Ansätze – zu denen ebenso die Rezeptionsästhetik Wolfgang Isers hinzuzudenken ist – hinsichtlich der Stimmigkeit und Angemessenheit für eine didaktische Position spricht, die den betont aktiv-produktiven Umgang mit den Texten ins Zentrum stellt und bei der sich – anders als in den vorausliegenden Phasen! – Imagination, Emotion und Kognition untrennbar miteinander verbinden. Die entsprechende Argumentation und die didaktisch-methodischen Schlüsse, die Spinner daraus zieht, sind hier nicht im Einzelnen zu referieren; sie ordnen sich aber im Grundsätzlichen den nachfolgenden Überlegungen zu und bilden mit einen Teil ihres gedanklichen Fundaments.

2

Um den Ausgangspunkt für den hier zu beschreibenden Ansatz einer speziellen Märchenanalyse und Märchendidaktik genauer zu markieren, sei kurz an die unmittelbar davor liegende didaktische Diskussion erinnert. So wurden in den 60er und 70er Jahren Märchen mit wechselnden Begründungen häufig verabsolutierend als Ausdruck feudaler Sozialstrukturen, als Transporteure problematischer Rollenmuster, aber ebenso als Mut machende Signale gesellschaftlicher Befreiungsprozesse und nicht zuletzt als Beleg für tiefenpsychologische Theorien und als nützliches Medium psychotherapeutischer Bemühungen verstanden. Das erzählerische Zentrum der Texte wurde dabei weithin von wissenschaftstheoretischen und im weitesten Sinne ideologischen Setzungen überdeckt. In der Schule führte das zu angestrengten unterrichtlichen Konstrukten mit nun eben neuen, aber gleichwohl wie in der Phase davor primär pädagogischen Zielrichtungen: Märchen als Mittel der Belehrung, therapeutischer Intentionen oder ideologiekritischer Aufklärung.

Wie hartnäckig sich dieses Verständnis durchhält, Märchen stünden grundsätzlich *für* etwas, das außerhalb ihres erzählerischen Zentrums liegt, das abstrahierbar ist und interpretatorisch zu erheben bzw. als „Sinn“ zu fixieren, gegebenenfalls zu bejahen oder abzuwehren sei, belegen Einschätzungen von Platon bis – um die ganze einschlägige Diskussion der siebziger Jahre zu übergehen und nur dieses eine zeitgenössische Beispiel zu nennen – Robert Bly. Platon hatte in der „Politeia“ vor der Vermittlung von Märchen (und dabei wahrscheinlich auch bestimmte Fabeln und Sagen mitmeinend) gewarnt, die dem Verständnis der Politiker nach dem Staatsbewusstsein abträglich sein könnten (Platon 1963, 377a-377c), und Robert Bly – auf den noch zurückzukommen ist – benutzt grundsätzlich die bezeichnende Wendung: Märchen „ stehen für ...“ oder: sie „ stellen... dar “ (Bly 1998, vgl. z.B. S. 141, 265), obwohl er an anderer Stelle fraglos richtig die Unfähigkeit des zeitgenössischen Menschen beklagt, symbolisches Sprechen noch von informatorischem Sprechen zu unterscheiden (Bly 1998, S. 258 f). „Ein Symbol zu lesen heißt, an ihm entlangzugehen, bis man in die Welt eintritt, in der keine irdischen Ereignisse mehr geschehen“ (Bly 1998, S. 263), d.h. bis man bereit und fähig wird, das Bild als *Bild* zu verstehen.

Soll nun aber dieser Ansatz – das Bild als Bild zu verstehen – in sein volles didaktisches Recht eingesetzt und das Märchen ein Stück weit gegen die fast beliebigen Bedeutungs-Zumutungen bzw. gegen die beschriebene Reduktion auf einen wie auch immer gearteten „Sinn“ geschützt werden, so bedarf es einer Rückbesinnung auf bestimmte erkenntnistheoretische Grundlagen. Der französische Ethnologe und Strukturalist Claude Levi-Strauss unterscheidet zwei grundsätzlich verschiedene Arten, zu Erkenntnis zu gelangen: zum einen über die logisch-analytische Deduktion bzw. die strikt empirisch-induktive Schritt-für-Schritt-Folgerung, und zum andern über die sinnlich-bildhafte Erfahrung bzw. das bildliche Denken (vgl. Levi-Strauss 1973).

In den frühen Kulturen spielt, belegt sowohl durch viele frühgeschichtlich-archäologische Zeugnisse wie durch Befunde der ethnologischen und religionsgeschichtlichen Erforschung „primitiver“ Kulturen, das bildhafte Denken, Darstellen und Argumentieren eine zentrale Rolle; und in den Denk-, Sprach- oder Verhaltensmustern auch noch eines sich nicht strikt rational kontrollierenden modernen Alltagsbewusstseins finden sich vielfach Reste einer magisch-mythisch-schama-nistischer Weltsicht bzw. deren Praktiken, wobei Herkunft und ursprüngliche Funktion meist völlig unbewusst bleiben. Es sei etwa nur erinnert an das „toi toi toi“ mit dreimaligem Klopfen auf Holz, an die noch in Fastnachtsumzügen manifesten Brauchtumsriten zur Winteraustreibung oder Geisterabwehr, an die Furcht vor bestimmten Zahlen, an vielfältige Formen des Amulett-Tragens u.a. In allen diesen Ausprägungen geht es letztlich um eine alte und in ihren Ursprüngen archaische Weltsicht und Welterkenntnis, in der sich primär sinnenhafte bildliche Erfahrungen und Vorstellungen spiegeln. Im abendländischen Bereich dagegen wurde seit der Antike in einem langen, oft unterbrochenen, sich aber letztlich völlig durchsetzenden Prozess die Strukturen eines rationalen analytischen Schlussfolgerns, wie sie die griechische Philosophie, speziell aber Aristoteles in seiner „Logik“ vorgab, zum generell gültigen Grundmuster des Erkennens und erhielt schließlich eine alle andern Möglichkeiten ausschließende Legitimation.

Gleichwohl ging die Erfahrung, dass es neben dem das Wissenschaftsverständnis der Moderne bestimmenden rational induktiven und deduktiven Schließen auch noch ältere alternative und letztlich nie ganz ersetzbare Formen eines komplexen Bilddenkens gibt, in der abendländischen Geistesgeschichte nie ganz verloren. Die mittelalterliche Mystik ist ein Beispiel dafür, und speziell die Frühromantik hat dieser Erfahrung weiten Raum gegeben. Dasselbe gilt historisch durchgehend für bestimmte literarische Genres wie beispielsweise die phantastische Erzählung (die keine Erfindung erst des 18. und 19. Jahrhunderts ist!), und im Ganzen für die spezifisch bildlich-metaphorischen Sprachformen der Poesie schlechthin, sowie für viele Äußerungsformen der Volkskultur bzw. der niederen Mythologie.

Diesem Zusammenhang ordnet sich nun auch das Märchen mit seiner Form eines Denkens und Erzählens ein, das – keineswegs durchgängig, aber doch im Grundmuster dominant – mit vor-rationalen Mustern arbeitet. So erklärt und begründet das Märchen häufig nicht in einem diskursiv-argumentativen Sinne: kein Wort also davon, woher z.B. Rumpelstilzchen um die Nöte der Müllerstochter weiß; keinerlei Erklärung dazu, wie in KHM 103 der süße Brei in dem Topf zustande kommt und wie er Haus und Straßen füllen kann, ohne dass etwas nachgefüllt wird; keinerlei Auskunft, warum in Hans mein Igel ein Hahn in der Schmiede beschlagen werden soll und wie er fähig wird, wie ein Pferd den jungen Reiter zu tragen und zugleich mit ihm auf einen Baum zu fliegen. Die Bilder allein, keine rationale Logik, vermitteln den Sinn. Ulf Diederichs formulierte diesen Sachverhalt sehr prägnant, wenn er einmal sagte, Märchen würden möglicherweise auch erzählt, um etwas dem Begriff Inadäquates eben *nicht* auf den Begriff bringen zu müssen (vgl. Schenda 1983, S. 162 und 174).

3

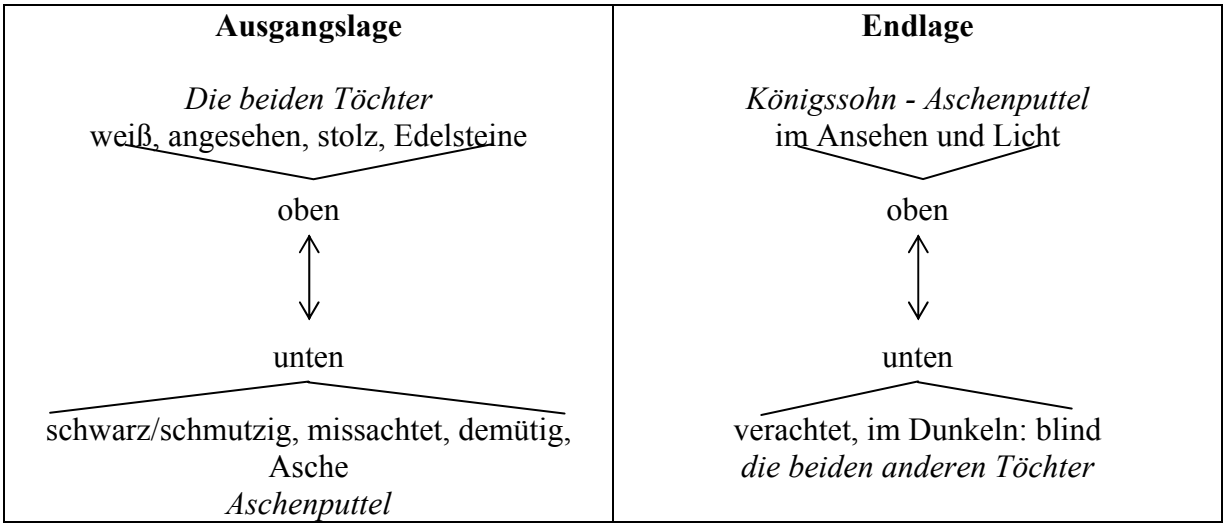
Aber auch eine zeitgenössische Strömung innerhalb der Ethnologie, die durch Namen wie Werner Müller oder Hans Peter Duerr charakterisiert ist und in der die fremden Kulturen nicht allein im Koordinatensystem westeuropäischer Rationalität vermessen, d.h. nicht nur in ein nivellierendes „ist gleich...“ übersetzt werden, hat in den 60er und 70er Jahren wieder den Sinn für die Möglichkeiten und Funktionen vor-rationaler, und das heißt eben vor allem bildlicher Denk- und Darstellungsformen, geweckt. Von Werner Müller etwa stammt der Begriff einer figurativen Logik. Er entwickelt ihn u.a. am Beispiel der osagischen Zeltordnung. Im Zentrum stehen dabei sinnenhafte Elemente wie Binsentasche, Weltbaum, Muschel, Mond usw. „Nicht die rationalen Kausalitäten, sondern bildliche Verwandtschaften schließen eines an das andere, und eben diese figurative Ähnlichkeit kennzeichnet die Logik des Mythos. Sie stammt vom Auge, nicht von der Ratio.“ (Müller 1981, S. 90)

Figurative Bildlogik im Sinne figurativer Ähnlichkeit ist ebenso im Märchen aufbewahrt und macht genau besehen einen im genauesten Sinn des Wortes elementaren Anteil seines Wesen und seine Eigenart aus. Das heißt: das Märchengeschehen öffnet sich in seinem Bedeuten individuell und situativ durch assoziativ oder erzähllogisch anschließende Bilder und Bildfiguren. Es bezeichnet dabei immer etwas Komplex-Ganzheitliches, was heißt: nie durch eine wie auch immer geartete begriffliche Formel völlig Abbildbares und Fassbares.

Am Beispiel des *Aschenputtel*-Märchens sieht die Zueinanderordnung von Bildelementen zu einer Sinnfigur, einem ganzheitlichen Bildsinn etwa so aus: Da verbinden sich zunächst verschiedene Vorkommensweisen der Farbe Weiß sehr eindrücklich miteinander – der weiße Schnee auf dem Grab der Mutter, das weiße Vögelchen auf dem Haselbaum am Grab, die zwei weißen Täublein, die die Schar der helfenden Vögel anführen – und verweisen assoziativ etwa auf die Helligkeit des Himmels, auf Unbeflecktes und Reines im Zusammenhang mit Aschenputtel. Dazu bildet das Schwarze, Dunkle der Asche und des „grauen alten Kittels“ ein korrespondierendes und gewissermaßen kontrastiv nach unten zeigendes Bild, das in der Formel für die beiden stolz-übermütigen Töchter der Stiefmutter kontrastiv wiederholt wird: sie waren „schön und weiß von Angesicht ..., aber garstig und schwarz von Herzen“. In paralleler Weise kontrastiv verhält sich auch das schmutzige Aussehen von Aschenputtel zu den hier negativ besetzten schönen Kleidern samt Perlen und Edelsteinen der beiden anderen Töchter, aber dann in der für das Märchen typischen Umkehrung später auf positive Weise zu den wunderbaren Kleidern und den goldenen Schuhen vom Haselbaum auf dem Grab der Mutter.

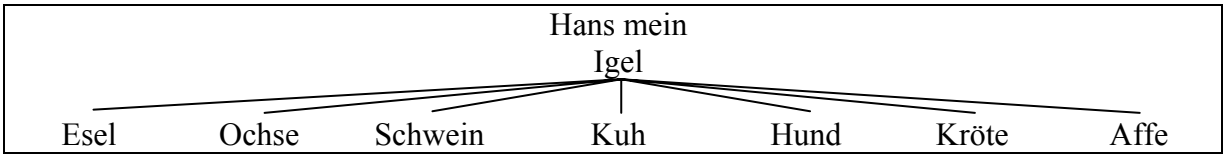
Schließlich weist auch das bereits angedeutete Gegeneinander von Oben und Unten eine figurative Struktur auf: oben auf dem Baum sitzt der weiße Vogel, von oben senken sich die prächtigen Kleider auf das unten stehende, aber auch sozial ganz „unten“, nämlich in Staub und Asche und Missachtung befindliche Aschenputtel herab. Wertmäßig in einer oberen Region bewegt sich ferner der Königssohn, der sich dann nach unten auf das arme, aber schöne, was hier zugleich heißt: menschlich „reiche“ Aschenputtel zu orientiert. Daraus ergibt sich eine radikale Umkehrung der ursprünglichen Konstellation, am Schluss verschärft und pointiert durch den wieder von oben, von den beiden Täubchen bewirkten Verlust der Augen bei den ursprünglich so völlig auf Überlegenheit und Dominanz angelegten hochmütigen Töchtern der zweiten Frau.

Im grafischen Bild:

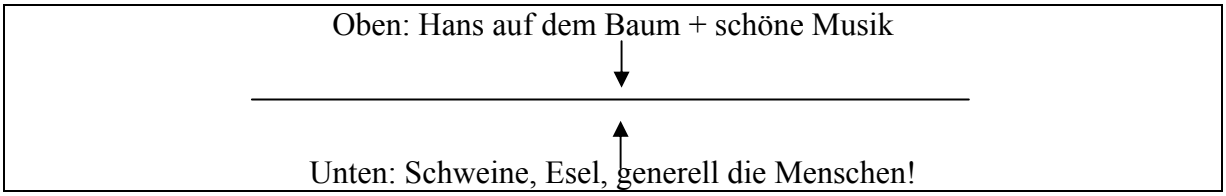


Diese figurativen Strukturen bauen sich bei jedem Märchen aus jeweils anderen Elementen auf. Am Beispiel von „Hans, mein Igel“: der missgestaltete Junge ist halb Mensch, halb Tier, und der Hörer/Leser nähert sich dieser Figur zunächst mit Hilfe von analogen Wendungen an: so ein Esel/ein Schwein, diese dumme Kuh, du Ochse, blöder Hund, dummes Huhn usw.

Als erste figurative Konstellation stellt sich dies dann so dar:



Auch das Oben und Unten spielt wieder eine Rolle:



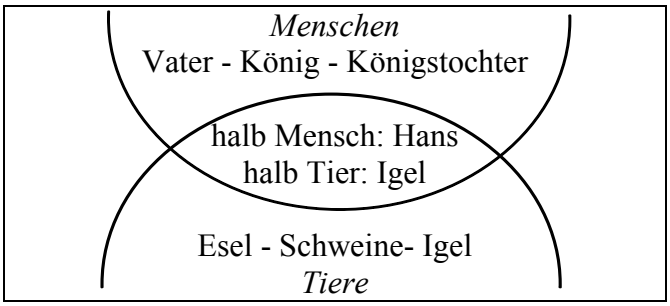
Das stachelige und hässliche Igel-Zwitterwesen besitzt betont musisch-ästhetische Fähigkeiten, ist aber von den Menschen ausgestoßen und nimmt diese Ausgrenzung merkwürdig klaglos auf sich. Auch kehrt es später ohne Rachegedanken zum Vater (= zu den Menschen) zurück. Das passt analog zu der Zwittergestalt scheinbar nicht zusammen; und das heißt, „Hans mein Igel“ ist

Einer, der ....., aber ..... .

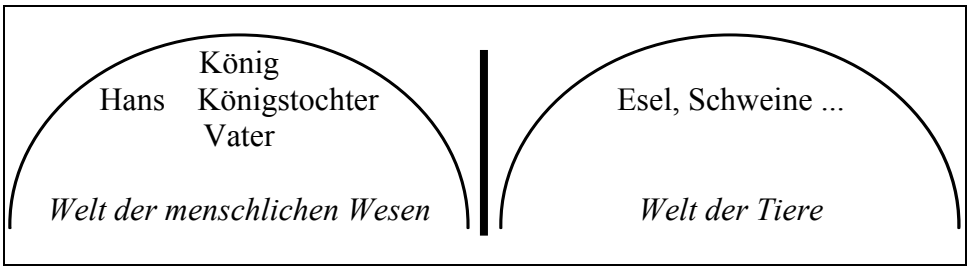
Auch diese Konstellation hat figurativen Charakter und berührt, insofern sie sich analogisch füllen lässt, bereits den Aspekt der Vermittlung: jemand ist

- *wie* einer, der nicht gut rechnen kann, aber schöne Erzählungen erfindet;
- *wie* einer, der unschön aussieht, aber ein gutes Herz hat;
- *wie* einer, der rasch denken kann, aber manuell ganz unpraktisch ist;
- *wie* einer, der kein Deutscher ist, aber in Deutschland gern leben möchte;
- *wie* eine, die ... usw.

Es ist die figurative Konstellation des Dazwischen-Seins oder Zweierlei-Seins, die letztlich das ganze Märchen strukturiert; und erst der rechte König, die rechte Königstochter holen Hans aus dem Halb-Halb heraus:



Wieder im Bild: die Igelhaut wird verbrannt, der Ausdruck des Nicht-ganz-Seins und Nicht-ganz-Könnens wird ausgelöscht – als ganzer Mensch aufgenommen in die Menschengemeinschaft zeigt sich am Ende schließlich folgende figurative Struktur:



4

Natürlich darf und muss man nun aber auch nach der Funktion solcher Bildkonstellationen und Bilderfahrungen für Hörer und Leser fragen. Eine Möglichkeit unter anderen, aber in der zeitgenössischen Situation doch besonderer Beachtung wert, beschreibt Robert Bly, der dem Märchen mit die Aufgabe zuweist, die vor allem im westlichen Teil der Welt zu beobachtende Weigerung des Menschen zu überwinden, in einem vollen und verantwortlichen Sinne sein Erwachsensein anzunehmen (Bly 1998).

Kindsein ist nach Bly geprägt durch die zunächst ausschließliche Orientierung an Lust und Lustgewinn, durch die Reduktion und Zentrierung der Welt auf das je eigene ego und Umfeld und durch die zunächst noch nicht geleistete Ausbildung eines Bewusstseins für das

sozial und ethisch Erlaubte bzw. Richtige und Angemessene und das ethisch nicht „Richtige“, und alles in allem durch das noch Fehlen einer bejahten Verinnerlichung von zum Überleben in der Gesellschaft gültigen Wertmaßstäben.

Für die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Qualitäten bedarf es der Vor-Bilder, vor Augen gestellter Grundmuster, von Prototypen also[2]. Dabei können Märchen eine wichtige Rolle spielen, weil sie nicht begrifflich, nicht abstrakt und auch nicht intentional, d.h. erkennbar zielgerichtet, sondern eben in der Fülle bunter Handlungs- und Bildfiguren Grundelemente der humanen Werteordnung vor dem jungen Menschen entfalten: gegen Bosheit, Gewalt, Gleichgültigkeit, Egoismus, Armut, Not stehen Mitmenschlichkeit, Freundlichkeit, Liebe, Treue, Hilfsbereitschaft, Vertrauen, Gehorsam, Demut, Gerechtigkeit, Selbstverleugnung, aber auch Tapferkeit, Mut, Ausdauer, Klugheit-Pfiffigkeit, Standhaftigkeit, u.a.; und alles in allem heißt das: man muss nicht ängstlich und egoistisch im jeweils Gegebenen und Erreichten bzw. einem lustvollen oder zumindest bequemen Ruhezustand verharren, sondern ist aufgerufen und dazu ermutigt, immer wieder darüber hinaus zu gehen.

In „Aschenputtel“ werden in dieser Art Verhältnisse gezeigt, in denen es ungerecht, ja böse zugeht und sich das Oben und Unten scheinbar unverrückbar fixiert darstellt. Aber das grundsätzlich Mut machende Märchen sagt: Was ist, muss nicht so bleiben; es lohnt sich, gut zu sein und das einmal gegebene Versprechen zu halten. Bosheit und Hochmut dagegen haben keinen Bestand: es gibt ein Oben, das sich nicht im Sozialen und Materiellen erschöpft, das vielmehr die innere Haltung belohnt und dem Schwachen und Kleinen zu seinem Recht, nein, noch zu viel mehr: zu seinem *Glück* verhilft.

Ähnliches gilt für „Schneeweißchen und Rosenrot“. Die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der beiden Schwestern erfordert den Mut, das Normale, Übliche hinter sich zu lassen und den furchterregenden Bären, der Einlass begehrt, zunächst zu dulden und dann auch zu lieben. Diese Einübung in die Annahme des Tiers als Mit-Kreatur, die Ausbildung einer ethischen Werthaltung wird, so sagt das Märchen dem jungen Hörer und Leser, keineswegs immer sofort belohnt: das Kleinliche und Hässliche, das Böse und Keifige – hier in der Figur des Zwergs – stellt sich dem entgegen und versucht den Menschen in den Höhlen und unterirdischen Zwerg-Regionen seiner Person festzuhalten. Aber es gibt Wandlungen und Verwandlungen, die den Guten und Freundlichen ebenso wie den Gedemütigten und hässlich, beispielsweise zum Aschenputtel Gemachten, letztendlich doch noch belohnen und in das ihm zugedachte Glück führen.

Eben weil sie nicht simple Beispielgeschichten, nicht Zeigefingertexte sind, denen das Erziehliche aus jeder Ritze schaut, sondern wie bunte Luftballons am Horizont des Lebens schweben, fixieren Märchen so nicht das Faktisch-Alltäg-liche und nie das jeweilige Augenblickliche, sondern befördern sie, farbig das Mögliche ausmalend, in Kindern wie Erwachsenen die Fähigkeit, den bequemen momentanen Lustgewinn und im Sinne Blys die horizontale Fixierung zugunsten weiterer und nun eben auch vertikaler Sinn-Dimensionen aufzugeben. Das aber heißt, im fiktionalen Raum des Märchens und im Zusammenhang der Gestalten des Märchens mit einer aktiv-offenen Phantasie auf die möglichen Herausforderungen des Lebens zu antworten und in diesem inneren Prozess erwachsen zu werden bzw. das Erwachsensein voll und verantwortlich anzunehmen.

Zusammen mit der Ausbildung eines sozialen Über-Ichs dienen Märchen so der Einübung in bildliches Denken, in ein Verstehen ohne Worte und in das Wahrnehmen symbolischer Gesten und Ausdrucksformen – all dies zugleich die elementare Voraussetzung für Empathie und die in vielen sozialen und pädagogischen Situationen notwendige Fähigkeit zu emotionaler Zuwendung im mitmenschlichen Bereich.

5

Aus diesem Verständnis von Form und Funktion des Märchens heraus gilt es nun aber auch entsprechende und ein Stück weiter führende Strukturen der unterrichtlichen Vermittlung zu entwickeln. Als Element einer solchen produktionsorientierten alternativen Didaktik[3] soll deshalb im Folgenden der Begriff des analogischen Verstehens am Beispiel zweier Texte zur Diskussion gestellt werden.

In „Hans mein Igel" geht es um die Geschichte eines jungen Menschen, der in seiner Erscheinung den fixierten Erwartungen und Wünschen diametral widerspricht, der quer zu den Vorstellungen dessen liegt, was „normal" ist. Deshalb wird er innerlich und äußerlich ausgegrenzt und abgeschoben. Er gilt als tot. In der Ferne und abseits aller Menschen führt er, halb Tier unter Tieren, ein einsames Außenseiterdasein. Auch seine Fähigkeit, materiell zur Existenz aller beitragen zu können, sowie seine besondere Musikalität verschafft ihm kein Heimatrecht und einen Platz unter Menschen – er bleibt in der Gegenrolle des Andersartigen und Geächteten. Erst als von der Seite der „Normalen", derer also, die das gesellschaftliche Zentrum bilden, Freundlichkeit und Mitmenschlichkeit auf ihn zukommt, kann er die hässlich-stachelige Haut des Fremdseins und des Außenseitertums abstreifen und findet er sein Glück.

Diese von fast allen erzählerischen Details abstrahierende, alle erzählerische Farbe löschende Inhaltsangabe kann in der Sekundarstufe I und II zur Vorgabe für eine produktive Ausgestaltung durch die Schüler werden: Finde/erfinde eine solche Figur und die entsprechende Handlung dazu! Die Schüler erfahren zugleich, dass dieser Inhaltsangabe eine Erzählung zugrunde liegt und werden auf den Reiz hingewiesen, aus der einen thematischen Wurzel sehr unterschiedliche und selbstverständlich gleichberechtigte Erzählvarianten zu gewinnen. Die Arbeit in Gruppen ist nicht nur möglich, sondern sehr erwünscht.

Je nach der Klassensituation lässt sich in einem Anstöße vermittelnden Vorgespräch auf Möglichkeiten solcher Varianten hinweisen: es könnte beispielsweise ein behindertes Kind sein, das so den Mittelpunkt der zu erfindenden Geschichte ausmacht, ein Punk, irgendein Eigenbrötler, ein verkannter Erfinder, oder einfach generell ein in Aussehen und Gestalt (z.B. Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, Sprache, Kleidung, Verhalten) stark von der Norm abweichender Mensch usw. Für solche produktiv-analogische Übertragungen und Parallelisierungen gilt ganz zentral die Überlegung Kaspar H. Spinners:

> Wir wissen alle, dass sich Märchen bei den Rezipienten eng verknüpfen mit lebensweltlichen Erfahrungen, mit Wünschen und Ängsten. [...] Die Märchenimaginationen sind zwar nicht Abbild der Wirklichkeit, aber Bilder für die Erfahrung von Wirklichkeit, z.B. für die Erfahrung von Bedrohung, Verlockung, von Alleingelassensein usw. [...] im Schutz der literarischen Imagination können Kinder und auch noch Jugendliche Probleme zur Sprache bringen, über die sie ausdrücklich nicht sprechen würden. (Spinner 1997, S. 62)

Die so entstehenden Texte werden im Erzählkreis gelesen und diskutiert und auf ihre Übereinstimmung oder Abweichung hin untersucht. Schließlich kommt, als Wurzel und Mitte aller Varianten, der Märchentext hinzu, bei dem nun sichtbar wird, dass er ein Grundmuster darstellt, das wie im vorliegenden Fall produktiv in analoge Verhältnisse hinein übersetzbar ist. Einer ausschließlich begrifflichen und auf den Begriff bringenden, vom individuell-einmaligen Text abstrahierenden Interpretation bedarf es nicht – in den gestalteten Analogien interpretiert sich das so ins Zentrum gerückte und mit geschärftem Blick für seine

Eigenart gelesene oder gehörte Märchen indirekt selbst. Dass dabei je nach der Klassenstufe auch aus dem handlungs- und produktionsorientierten wie dem erlebnispädagogischen Ansatz heraus bekannte Formen der Vergegenwärtigung wie spielerische und gestalterische und bildlich-illustrative Aktivitäten dazukommen können, versteht sich von selbst.

Natürlich ist auch der umgekehrte Weg möglich: von dem gehörten oder erlesenen Märchen aus erhalten die Schüler Gelegenheit, über vergleichbare Beobachtungen aus ihrem Erfahrungsfeld zu sprechen. Wenn allerdings solche Erfahrungen nicht vorhanden sind, darf das sogenannte Unterrichtsgespräch (das selten genug ein echtes Gespräch ist!) nichts auszupressen versuchen. Statt dessen bietet die Lehrerin/der Lehrer Erzählkerne an: das Mädchen, das mit einem verkürzten Bein, roten Haaren und der hässlichen Hasenscharte auf die Welt kommt und in ein Heim abgeschoben wird; der behinderte Junge, den die Eltern innerlich ablehnen; der kleine Hund, der, was Farbe und Aussehen anbelangt, aus der Art schlägt und im Tierheim landet... Diese Schicksale lassen sich nun analog zu „Hans mein Igel“ ein Stück weit auserzählen. Besonders reizvoll ist dabei für die Schüler, sich auszudenken, wie eine solche Außenseiterexistenz auf wunderbare – und das heißt hier: auf märchenhaft erträumte – Weise ins Licht von Anerkennung und Liebe gehoben wird: die Hässliche wird durch einen glücklichen Zufall Darstellerin in einem Film oder Theaterstück und gewinnt die Zuneigung und Anerkennung der Zuschauer; bei dem Behinderten wird eine besondere, z.B. musikalische oder gestalterische oder technische Fähigkeit entdeckt; der verstoßene Hund rettet einem Menschen das Leben und wird dessen Freund usw. Analogisches Verstehen wird in ähnlicher Weise aber ebenso auch durch die Umsetzung des Märchentextes in eine spielerische Darstellung befördert, und schon die einlässige Illustration des Märchens stellt in der Grundschule auf der Ebene bildlichen Denkens den vollwertigen Versuch dar, im wechselseitigen Aufweis von Bild- und Text-Entsprechungen ohne extensive interpretatorische Gespräche eine Verstehensgrundlage zu schaffen.

Natürlich kann hinsichtlich der erstgenannten und gewissermaßen utopischen Aufgabenstellung eingewandt werden, das führe zu sentimentalen und kitschig-romantische Lösungen – aber das Nicht-Realistische, das Wunder und das Wunderbare aus der Welt verbannen zu wollen, hieße zugleich, gewissermaßen die rationale Eiszeit auszurufen und gleichzeitig Willen und Kräfte für die Veränderung auch scheinbar aussichtsloser Situationen zu lähmen. Im Übrigen bewahren Märchensprache und Märchengestus auch den Ausgangstext vor einer solchen Abqualifikation. Und schließlich ausdrücklich gesagt: mit alledem ist eine analytische Reflexion keineswegs ausgeschlossen – häufig läuft sie direkt aus den analogischen Gestaltungs- oder Antwortversuchen der Schüler heraus. In keinem Fall allerdings wird sie verordnet und wird sie zur einzigen Möglichkeit gemacht, Literatur zu begegnen und deren existentielles Erfahrungsangebot zu begreifen.

Für „Aschenputtel“ wie für fast alle anderen Märchen lassen sich ähnliche Möglichkeiten beschreiben. In jedem Fall geht es darum, sich nicht primär und dominant analytisch-reflexiv dem Text zu nähern, sondern auf die Eindrücke, die er auslöst, in produktiver Weise zu antworten und dabei das Prinzip analogischer Annäherungen der verschiedensten Art zur Grundlage der Rezeption zu machen. Speziell zu diesem Text passt so – neben einer Vielzahl weiterer Formen einer solchen produktiv-analogischen Selbstverständigung (vgl. Haas 1997) – besonders gut eine dritte Möglichkeit, die in der bereits skizzierten figurativen Struktur gründet.

Der knappen Darstellung dieses Zugangs zum Märchen vorauszuschicken ist, dass es bei allen diesen Verfahren darum geht, das sinnenhafte und aktiv produktive Moment so stark als möglich zu betonen, das aber heißt, dass nicht zuletzt das Visuelle im Prozess eines sol-

chen analogischen Verstehens eine große Rolle spielt. Deshalb verlangt das im Folgenden zu beschreibende Verfahren auch eine sehr eindrückliche Präsentation im Klassenzimmer:

> Auf einer großen, die Wand zu einem guten Teil bedeckenden Papierfläche wird in der Mitte horizontal ein dicker farbiger Strich markiert, der das helle, weiße Oben von dem dunkel getönten Unten trennt. Nachdem das Märchen vorgelesen oder still gelesen ist, erhalten die Schüler den Auftrag, alle Sätze, in denen etwas von Überlegen- und Unterlegensein, von Glücklich- und Unglücklichsein über die handelnden Personen gesagt ist, auf einen Papierstreifen zu schreiben und nach einem gemeinsamen vergewissernden Gespräch gemäß dem Fortgang der Handlung über oder unter den Strich zu setzen. Zur Unterscheidung erhalten die Streifen mit Sätzen über Aschenputtel die Grundfarbe Weiß und die Streifen mit Aussagen über die Schwestern und die Stiefmutter die Grundfarbe Rot. Bei diesem aktiven und handelnden Umgehen mit dem Text wird auf schlagende Weise die figurative Struktur des Märchens deutlich: In der ersten Hälfte bleibt Aschenputtel durchgehend und im genauesten Sinn unter dem Strich, während hier die Hochmütigen, die Lieblosen und Boshaften ganz oben rangieren; aber im Schlussteil kehrt sich das Verhältnis radikal um und es entsteht die für dieses und nicht wenige andere Märchen charakteristische „Vom-Unglück-ins-Glück"-Figur. Wenn die Schüler schließlich dem Oben und Unten noch Symbole und Bilder – selbstgemalt oder aus Zeitschriften ausgeschnitten – zu Wörtern wie „armes Stiefkind", „Asche", „Schmutz", „Tränen", „zwei weiße Täubchen", „Grab der Mutter" – „schöne Kleider", „Edelsteine", „Perlen", „goldene Pantoffeln", „Fest" / „Hochzeit", „Königsschloss" hinzufügen und wenn sie je nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten auf der jeweiligen Altersstufe auch Illustrationen zu einzelnen Situationen der Handlung fertigen, dann entsteht ein einprägsames Dokument aktiv erworbenen und produktiv gestalteten Verstehens: Was unglücklich und böse oder unerlöst bzw. (als Aufgabe) ungelöst ist, muss es nicht bleiben...

Indem dergestalt der Erzählsinn nicht herausgearbeitet – diese pädagogische Begriffsfalle! –, sondern handelnd: parallelisierend, analogisch erweiternd, erfindend, spielend, bildlich darstellend, weitererzählend usw. sichtbar gemacht wird, entstehen immer wieder erzählerische Figuren, in denen sich die Sicht von Welt und Wirklichkeit, von Gut und Böse, Hell und Dunkel, Unten und Oben und insgesamt von den Möglichkeiten der menschlichen Existenz abbildet – und dies alles eben nicht auf einer begrifflichen, sondern komplex bildlichen Ebene, auf der sich Erwachsene und Kinder in gleicher Weise bewegen können.

Nein, man muss die Märchendidaktik nicht begraben; man muss sie lediglich aus gewissen Erstarrungen führen und den erkannten Bedürfnissen und Möglichkeiten der jungen Rezipienten entsprechend immer wieder für neue Ansätze öffnen, z.B. in der nahen Zukunft den medialen Veränderungen – von denen hier noch gar nicht gesprochen wurde! – Rechnung tragen. Aber das ist eine neue Geschichte und wird von andern zu erzählen sein ...

Anmerkungen

1 Der Band fasst Referate zusammen, die 1981 bei dem Falkensteiner Märchen-Kollquium des Instituts für Jugendbuchforschung der Universität Frankfurt am Main vorgetragen wurden.

2 Vgl. dazu auch den Hinweis auf die Prototypentheorie Jürgen Grzesiks (1994) bei Kaspar H. Spinner (1997, S. 60 f.).

3 Rudolf Schenda stellte bereits 1983 fest: „Die nur passive Rezeption von Erzähltexten ... ist auf die Dauer zu steril; die aktive Produktion von Erzählungen ....sollte häufiger geübt werden“, und er hofft dabei, „dass die Märchendidaktiker Mittel finden werden, um das Märchen und die Kinder von heute weiterhin vereint zu halten.“ (S. 41 und 42)

Literatur

Bausinger, Hermann: Kinder – Märchen – Glück. In: Bücksteeg, Thomas/Dickerhoff, Heinrich (Hrsg.):Märchenkinder – Kindermärchen. Forschungsberichte aus der Welt der Märchen. Kreuzlingen-München: Hugendubel 1999.

Bly, Robert: Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung, erwachsen zu werden. München: Knaur 1998.

Born, Monika: Kognitiv oder kreativ? Märchendidaktische Konzeptionen mit methodischen Konsequenzen. In: Wardetzky, Kristin/Zitzlsperger, Helga (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht heute. Bd. I. Rheine: Europäische Märchengesellschaft 1997, S. 66-86.

Grzesik, Jürgen: Unterricht. Der Zyklus von Lehren und Lernen. Soziologische und psychologische Grundlegung. Praxis der Verständigung über Lerntätigkeiten. Stuttgart: Klett 1994.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen’ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Velber: Kallmeyer 1997.

Levi-Strauss, Claude: Da wilde Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973.

Müller, Werner: Neue Sonne – neues Licht. Aufsätze zur Geschichte, Kultur und Sprache der Indianer Nordamerikas. Berlin: Reimer 1981.

Platon: Der Staat. Deutsche Übersetzung von Karl Vretska. Stuttgart 1963.

Schenda, Rudolf: Märchen erzählen – Märchen verbreiten. Wandel in den Mitteilungsformen einer populären Gattung. In: Doderer, Klaus (Hrsg.): Über Märchen für Kinder von heute. Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktion. Weinheim: Beltz 1983.

Spinner, Kaspar H.: Märchendidaktik heute. In: Wardetzky, Kristin/Zitzlsperger, Helga (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht heute. Bd. I. Rheine: Europäische Märchengesellschaft 1997, S. 48-65.

CORNELIA ROSEBROCK

Lektüre und Alteritätserfahrung

Rezeptionsästhetische Überlegungen

Die Frage, wie Alteritätserfahrung im Lesen denkbar ist, wird im Horizont von Phänomenologie und Rezeptionsästhetik diskutiert. Alterität wird dabei im Gegensatz zum gegenwärtigen Diskurs der Sozialwissenschaften nicht als untergründig Eigenes bestimmt, sondern als die dichte Erscheinung einer Unzugänglichkeit phänomenologisch gefasst. Insofern konstituiert das Leserbewusstein bei Alteritätserfahrungen nicht identifizierend das Andere sich gleich, sondern es nähert sich selbst in einem Schritt der Selbstentfremdung dem Anderen an. Der Anspruch der Alterität auf solche Akte von Selbstüberschreitung kommt insbesondere im literarischen Lesen offensiv zur Geltung und eröffnet sie als erfahrbare Kategorie, weil die Grenzen der Identität, der Gegenstände und auch der Zeitdimensionen des Geschehens beim ästhetischen Lesen durchlässiger werden als sie es beispielsweise im Alltagsvollzug sind. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Relevanz solcher Befunde für Konzeptualisierungen ästhetischer Erfahrung für den Bereich der Literaturdidaktik.

1

Seit sich fremdenfeindliches Verhalten in Deutschland wieder offen zeigt, blüht ein Genre der Kinder- und Jugendliteratur, das vor allem dadurch definiert ist, dass es in Reaktion auf diese Tendenzen einem interkulturellen Auftrag folgt, nämlich Fremde und Fremdes als attraktiv vorzuführen[1]. Das Fatale an vielen dieser Texte ist, dass sich ihre Aussage gegen die im Grunde ehrenwerten Absichten der Autorin und des Autors unter der Hand umkehrt, indem dort fremde Menschen oder Lebensbedingungen in einer Weise dargestellt werden, die ihre Fremdheit gewissermaßen ungeschehen macht. An Hansjörg Bertscharts erfolgreichem Text „Soheila oder Ein Himmel aus Glas“ sei dieser Mechanismus zunächst exemplarisch gezeigt:

Da ist das Flüchtlingsmädchen Soheila, das sich merkwürdig menschenscheu benimmt und, wie sich herausstellt, von schlimmen Erfahrungen traumatisiert ist. Der Protagonist, ein gleichaltriger Junge, nimmt zaghaft Kontakt mit ihr auf. In der sich anbahnenden Freundschaft wird sichtbar, welches existenzielle Entsetzen, nämlich der Giftgastod des Vaters in ihrem Beisein, zu Soheilas Verschreckung führte und was für ein attraktives, intelligentes und warmherziges Mädchen sie „eigentlich“, also jenseits dieser Traumatisierung, ist. Nun folgt ein Erfolgserlebnis, was die Zugänglichkeit von Soheila angeht, auf das andere. Die Psychodynamik der Geschehensfolge erfüllt das Muster der Heilung durch Verständnis. Doch Soheila wird am Ende das Asyl verwehrt – ein Akt himmelschreiender Inhumanität, wie

der Text verdeutlicht. Denn, so liegt nahe: Soheila ist gar nicht wirklich fremd, es schien ja nur so, weil sie so Schlimmes erleben musste. Eigentlich ist sie eine von uns, und zwar eine besonders nette und hübsche.

So viel goodwill geht freilich über die Realitäten hinweg. Das Fatale an solchen Mustern ist nicht, dass sie das Fremde abweisen, herabsetzen, ausgrenzen. Das Gewaltsame liegt darin, dass in solchen literarischen Mustern das Fremde gleichsam durch Aneignung verzehrt wird, dass es verschlungen, verdaut und für den eigenen Körper verwendet wird, für das eigene Sprachspiel. Doch anders als in gut gemeinten Texten lösen sich tatsächliche kulturelle und soziale Fremdheiten durchaus nicht einfach durch Identifizierungen des Anderen mit dem Eigenen in Nichts auf. Deshalb müssen sich die nach diesem Muster verfassten Texte mehr oder weniger als verlogen erweisen. Das Zugleich von evidenter Unwahrheit und Nötigung zur Zustimmung macht das Muster potentiell in der Wirkung den propagierten Intentionen gegenläufig: dass das Humanitätsgerede der Kulturträger verlogen sei, ist nämlich der naheliegende Schluss.

Nach so einer Diagnose stellt sich natürlich die Frage nach der Alternative. Wie kann Fremdes in den imaginären Welten des literarischen Lesens zur Erfahrung werden, ohne in dieser Weise identifiziert und damit seiner Fremdheit beraubt zu werden? Die Frage ist noch grundsätzlicher formulierbar: Wie ist Fremdes erfahrbar, wenn es sich doch dadurch bestimmen soll, dass es mir nicht verfügbar ist, dass es die Horizonte meiner Erfahrung überschreitet?

Im Folgenden soll mit rezeptionsphänomenologischen Argumenten gezeigt werden, dass Alteritätserfahrung eine elementare Erfahrungsdimension des Lesens ist. Bei der Diskussion der Bestimmung des Alteritätsbegriffs wird dafür plädiert, dass es nicht in Opposition, sondern als Variante der Identifizierung beim Lesen verstanden werden sollte: Das Leserbewusstsein konstituiert bei Alteritätserfahrungen nicht identifizierend das Andere sich gleich, sondern in Alteritätserfahrungen nähert es sich selbst ungekehrt in einem Schritt der Selbstentfremdung dem Anderen, Nicht-Identifizierten, an. Besonders betont wird dabei der Nachweis der elementaren Zugehörigkeit von Alteritätserfahrungen insbesondere zum literarischen Lesen. Durch die besonderen Erfahrungsmodalitäten beim Lesens konturiert sich das Fremde oder Andere in der Lektüre nicht apriorisch als potentiell Feindliches. Die dichte Erscheinung einer Unzugänglichkeit, als die Alterität auftritt, bildet vielmehr sozusagen die freundliche Weite des Textes, die Transzendenz eines seiner Momente. Für eine solche Argumentation bedarf es zunächst einer elementaren Reflexion auf das Medium des Literarischen, mit der ich beginne.

2

Im Zuge seines Nachdenkens über die Bedeutung der Erfahrung von Kunst und Literatur schreibt Gadamer über die universale Fremdheit des Mediums der Literatur, über die Schrift.

> „Es gibt nichts so Fremdes und zugleich Verständnisforderndes wie Schrift. Nicht einmal die Begegnung mit Menschen fremder Zunge kann mit dieser Fremdheit und Befremdung verglichen werden, da die Sprache der Gebärde und des Tones immer schon ein Moment von unmittelbarer Verständlichkeit enthält. Schrift und was an ihr teil hat, die Literatur, ist die ins Fremdeste entäußerte Verständlichkeit des Geistes.“ (Gadamer 1972, S. 156)

Gadamer stellt hier die Schrift der leibhaftigen Kommunikation gegenüber. Es wird deutlich, dass Oralität für ihn gleichsam die ontologische Basis des sprachlichen Seins ist: Die Leiblichkeit der unmittelbaren Rede macht die Präsenz des Geistes aus, der sich im Jetzt der Rede ausspricht. Schrift bedeutet eine grundlegende Entfernung von dieser Präsenz des Geistes. Insofern steht die Hermeneutik als vermittelnde Instanz gleichsam zwischen der Fremdheit der Schrift und der Gegenwärtigkeit ihres Geistes im Lesen.
Gadamer ontologisiert aber nun in „Wahrheit und Methode“ nicht diese Befremdung und Entfremdung, die das Schriftmedium mit sich bringt; im Gegenteil: Seine gesamte Hermeneutik verfolgt gleichsam den entgegengesetzten Strang, die Möglichkeit nämlich, diese Differenz, um es radikal auszudrücken, ungeschehen zu machen. Im Zuge des eben Zitierten schreibt er weiter über Schrift:

> „In ihrer Entzifferung und ihrer Deutung geschieht ein Wunder: die Verwandlung von etwas Fremdem und Totem in schlechthinniges Zugleichsein und Vertrautsein. [...] Daher ist die Fähigkeit des Lesens, sich auf Schriftliches zu verstehen, wie eine geheime Kunst, ja wie ein Zauber, der uns löst und bindet. In ihm scheint Raum und Zeit aufgehoben. Wer schriftlich Überliefertes zu lesen weiß, bezeugt und vollbringt die reine Gegenwart der Vergangenheit.“ (ebd.)[2]

Die reine Gegenwart der Vergangenheit – alle elementare Fremdheit ist zauberisch verflogen. Das ist entweder ein Euphemismus, oder man ist genötigt, einen gänzlich innerlichen, sich auf Imagination beschränkenden Begriff von Gegenwart zu kreieren. Andererseits: Diese auf die Universalität und Ganzheit des Geistes zielende Vorstellung von Gegenwärtigkeit und Leiblichkeit der Lektüreerfahrungen beherrscht durchaus auch die Alltagsvorstellungen von Lesern, die in ihre Lektüre versunken und in eine ganz anderen Welt abgetaucht sind. Insbesondere tendieren wir dazu, diese Haltung einer völligen Undistanziertheit den Leseprozessen in der Lebensphase der späten Kindheit und beginnenden Pubertät zuzusprechen. Walter Benjamins berühmte Skizze vom lesenden Kind, das ganz in den Bannkreis des Textes entrückt ist, mag da Pate stehen (Benjamin 1973, S. 74). Die biographische Leseforschung, die sich ja auf retrospektive Selbstzeugnisse bezieht, kann die Existenz einer solchen Idee von Lektüre und die dazugehörigen Erfahrungen mit einer Fülle von Beispielen evident machen – das Bild vom selbstvergessen Lesenden ist konstitutiv für die bürgerliche Lesekultur (Assel/Jäger 1999). Erwachsenen Lesern unterstellt der Common sense dagegen mehr inneren Abstand zum Gelesenen; wieder bestätigen das die Selbstzeugnisse, in denen – in der Regel bedauernd – davon die Rede ist, sich beim Lesen nicht mehr so verlieren zu können wie das in der Pubertät der Fall war (Schön 1993, Graf 1995).

Freilich ist eine Gegenposition zur Idee der „reinen Gegenwart der Vergangenheit“ nicht nur denkbar, sondern durchaus auch formuliert und philosophisch gleichsam durchdekliniert. Der Poststrukturalismus sieht, um es sehr knapp zu formulieren, gerade nicht die Gegenwart des Geistes in der lebendigen Rede als den Ursprung des sprachlichen Selbstbewusstseins, sondern im Gegenteil gerade die Entrücktheit aller Signifikation, die Distanz, die mit dem Besprechen und Beschreiben das Beschriebene markiert. Leibliche und zeitliche Unmittelbarkeit, mithin Identität, ist in dieser Perspektive nicht die Matrix von Erfahrung, sondern ein nachträgliches Konstrukt, das die elementaren Differenzen und Distanzen in und zu dem, was der Fall ist, aus der Wahrnehmung herausgedrängt hat und dadurch, also gleichsam sekundär, Identität begründet. Deshalb bleibt aus dieser Perspektive Identität grundsätzlich prekär, nämlich bloß imaginär. Alterität scheint dagegen elementar und selbstgegeben, Identität als deren imaginär bleibende Überwindung. Um den Gedanken für das literarische Lesen zu kon-

kretisieren: Ein Text „hat“ aus dieser Perspektive nicht diesen oder jenen, viel oder wenig Sinn, sondern Texte setzen in ihren Lesern das Begehren nach Sinn mehr oder weniger intensiv in Gang. Der Prozess der Semiose ist zwar auf jeder seiner Ebenen (wie Wort, Satz, Sequenz, Text, Gattung....) potenziell unendlich, so wird man dieser Position zugestehen, freilich wird faktisch jeder Leser ständig Identifizierungen tätigen. Der Fortgang des Leseprozesses selbst verlangt es, bei narrativen Texten entschiedener als bei lyrischen.

Der Tendenz Gadamers, die Schrift, also das Medium, im Resultat zu nivellieren, opponiert die poststrukturalistische, dessen Wirkung absolut zu setzten. Nun wäre es von der Sache her naheliegend, die Gegensätzlichkeit der beiden philosophischen Perspektiven auf den phänomenologischen Unterschied zwischen einem unmittelbar leiblichen und einem medienvermittelten, z.B. lesenden Weltverhältnis abzubilden. Das Verständnis der Sprachlichkeit des Menschen als lebendige Gegenwärtigkeit und Jetzigkeit des Geistes könnte das unmittelbare, etwa tätige und empfindende Weltverhältnis beschreiben, die Differenz des Bewusstseins zur Welt und in der Welt im Gegensatz dazu das mittelbare, etwa das der Rezeption, beispielsweise der Schriftrezeption. Doch nichts liegt beiden Perspektiven jeweils ferner als das. Einen kategorialen Unterschied zwischen einem unmittelbar-leiblichen und einem medialen Modus des Weltzugangs setzt keines der beiden Modelle, im Gegenteil: der Gedanke der Identität bzw. der der Differenz stehen gleichsam am Ursprung des jeweiligen Subjektbegriffs. Die Frage nach der Präsenz oder Differenz des Bewusstseins zu den Gegenständen mit der des Zugangs zu ihnen – medial vermittelt oder unmittelbar – zu parallelisieren steht wohl deshalb nicht in Frage, weil sich für beide Positionen menschliches Sein grundsätzlich im Medium der Sprache abspielt, so dass für Fragen, die auf den Ursprung des Subjekts zielen, die gleichsam zusätzliche Medialität, die beim Lesen das Weltverhältnis bestimmt, vernachlässigbar erscheint.

Für die hier zu entfaltende Frage nach der Möglichkeit von Alteritätserfahrung beim Lesen soll aber, gegen die philosophischen Aprioris, die Differenz zwischen leibhaftiger und lesend vollzogener Erfahrung gewichtet werden. Dafür sprechen auch lebensweltliche Offensichtlichkeiten – wir setzen uns zu den Ereignissen, Figuren und Landschaften, die wir innerlich beim Lesen konstituieren, anders ins Verhältnis als zur faktischen Umwelt. Die Intensität der Vermitteltheit des Weltbezugs ist offensichtlich different. Literarisches Lesen, so der Ausgangsgedanke, ist eine Form des In-der-Welt-Seins, in der Alterität in verschiedener Hinsicht offensiv zu einer erfahrbaren Kategorie wird. Diese Differenz des lesenden zu alltäglichem In-der-Welt-Sein im Blick auf die Möglichkeit von Alteritätserfahrungen scheint mit philosophischen Kategorien nicht weiter auslotbar. Für den Versuch, das Verhältnis von Identität und Alterität in Lektüreprozessen zu bestimmen, bedarf es zunächst vielmehr einer rezeptionsästhetischen Argumentation.

3

Die Rezeptionsästhetik hat die Frage nach der Identität oder Nicht-Identität des Grundes als philosophische nicht zu der ihren gemacht. Aber das Verhältnis von Alterität und Identität in Lektüreprozessen kann wohl nicht anders als vor diesem Horizont rezeptionsästhetisch diskutiert werden. Ausgangspunkt dafür ist nicht das Bild des gänzlich selbstvergessenen, das Imaginäre leibhaftig erfahrenden Lesers, das Gadamers Entwurf von Rezeption zugrundeliegt und dessen Idealisierungen unübersehbar sind. Ausgangspunkt ist aber auch nicht

die Idee einer apriorischen Unhintergehbarkeit der Differenz des Bewusstseins zu seinen Gegenständen. Imagination ist ja gerade der Modus, in dem diese Differenz übersprungen werden kann. Aber wie ist dann Rezeptionserfahrung zu denken?

Erfahrung, auch Lektüreerfahrung, ist verstehbar als ein Vorgang, in dem ein Geschehen selbst zutage tritt und sich als Geschehen formiert. Seit das so gedacht wird, wird auch als Bedingung von Erfahrung gesehen, dass die Gegenstände in Raum und Zeit einem Subjekt erscheinen; Raum, Zeit und erfahrendes Subjekt sind im Erfahrungsbegriff mitgedacht. Doch bei der Lektüre sind im Gegensatz zu Erfahrungen, die nicht durch ein weiteres Medium vermittelt sind, alle drei Momente nicht selbst gegebene Voraussetzungen der Wahrnehmung: weder der Raum des Geschehens noch seine Zeit und noch viel weniger das lesende Bewusstsein. Das Geschehen tritt dem Leser im Lesen nämlich nicht als selbstgegeben entgegen, sondern er konstruiert es wie auch die „Anschauungsformen" Zeit, Raum und Subjekt hypothetisch, sie immer wieder gemäß den Textvorgaben korrigierend, und bewegt sich selbst als perspektivischer Punkt in ihnen, ständig überstiegen von dem, was er lesend herstellt. Zeit, Raum und Subjekt des Textes sind aktiv als Momente des Leserbewusstseins zu konstituieren, gewissermaßen im Gegensatz zu der dem realen Leser je eigenen wirklichen Zeit, dem tatsächlichen Raum, dem faktischen Selbstbewusstsein (Krusche 1998, S. 65). Das ist nämlich jeweils bereits der Fall. Folglich lässt sich das lesende Bewusstsein, das als „wandernder Blickpunkt" der Buchstabenkette folgt und von dem aus alle Identifizierungserfahrungen getätigt werden müssen, genauso wie die inneren Gegenstände nicht im Horizont eines einfachen Gegensatzes von Identität und Nicht-Identität, von Jetzigkeit und Vergangenheit bzw. Künftigkeit, von Präsenz und Absenz bestimmen. Der rezeptions-ästhetische Lektürebegriff beschreibt vielmehr die Bewegung des einen im anderen[3]. Leseerfahrungen sind damit phänomenologisch von solchen des vergleichsweise abgeschlosseneren Alltagsbewusstsein unterscheidbar. Die oben formulierte Frage, wie eine lesende Begegnung mit Fremdem denkbar ist, die dem Anderen nicht seine Fremdheit raubt, nähert sich also einer Klärung durch die genauere Betrachtung der Erfahrungsmodalität des Lesens: Die Grenzen der Identität, der Gegenstände und auch der Zeitlichkeit des Geschehens werden beim Lesen durchlässiger als sie das im Alltagsvollzug sind. Doch das führt nicht dazu, dass uns die Dinge und Geschehnisse einfach „näher" kommen, während wir uns gleich bleiben. Dagegen spricht schon, dass sie uns zugleich ferner bleiben, weil sie wegen ihrer Verfasstheit als Imaginationen nicht leibhaftig sein können. Entrücktheit ist gleichsam die Signatur des Mediums und bestimmt auch die phantasmatische Sinnlichkeit der Gegenstände beim Lesen. Es führt vielmehr dazu, dass das Subjekt und seine Gegenstände in der Lektüre in anderer, noch genauer zu bestimmender Weise beieinander sind – nicht in der gewohnten Subjekt-Objekt-Konfrontation.

Mit diesem Fragehorizont ist eigentlich das angestammte Terrain der Psychoanalyse betreten. Aus deren Perspektive hat das Ich gleichsam auch eine „Keller-Etage", lebt also mit einer Form des apokryphen Eigenen, die entfremdet, womöglich ursprünglich entfremdet ist. Für eine popularisierte Psychoanalyse ist Fremdes, dessen Anflüge das Bewusstsein erreichen, in diesem Sinne wesensmäßig immer schon heimlich Vertrautes, nämlich unbewusst Eigenes. Die Idee des Unbewussten und die der Fremdwahrnehmung sind sich gewissermaßen existenziell feindlich. Von der in dem populären Gedanken, das Fremde sei verdeckt Eigenes, liegenden Tendenz zu gewaltsamer Identifizierung war bereits die Rede. Das heißt freilich nicht, dass nicht auch eine dann genauere psychoanalytische Perspektive für das Verständnis von Alteritätserfahrung in Lektürevorgängen fruchtbar zu machen wäre. Sie soll hier nicht weiter verfolgt, bloß der Akzent auf die Differenz der Zugangs-

weisen gelegt werden: Aus phänomenologischer Sicht ist sozusagen „psychodynamisch neutral“ konstatierbar, dass Lektürevorgänge die Abwesenheit des Selbstbewusstseins und die Anwesenheit des Anderen für das Wahrnehmungsbewusstsein mit sich bringen, solange sie dauern.

4

Noch einmal und nunmehr vor dem Horizont der Sicht auf die Art und Weise der Gegenstandskonstitution in Lektüreprozessen sei die Frage vergegenwärtigt: Wie ist Alteritätserfahrung im Lesen denkbar, wie ist ein nicht-gewaltsamer Zugang zum Fremden in Lektürevorgängen theoretisch modellierbar und praktisch verstehbar?

Der Annahme, dass der Andere oder das Fremde die verborgene Seite unserer Identität[4] sei, führt zu einer Reihe von Paradoxien. Dieses Verständnis von Alterität ist zwar seit der politischen und sozialen Konjunktur des Themas gang und gäbe, aber es ist bei näherer Betrachtung ungeheuerlich: Es beinhaltet schon in der Begrifflichkeit einen identifizierenden Zugriff mit dem Gestus des Totalitären, der Auflösung des Anderen im Eigenen[5]. Oben wurde diese Problematik am kinderliterarischen Text demonstriert. Stattdessen soll nun dem gewissermaßen psychodynamisch naiven, aber phänomenologisch evidenten Gedanken gefolgt werden, dass Anderes mir nicht angehörig, für mich nicht identifizierbar und mir nicht zugänglich ist, sondern sich im Gegenteil unbegreiflich zeigt. Zugänge zum Anderen können folglich nur paradox konstituiert sein: nicht als Wahrnehmung eines Bestimmten, sondern als die Wahrnehmung einer Abwesenheit. Das Wahrgenommene ist nicht identifizierbar, und eben das macht es zum Vorschein des Anderen.

Mit so einer Annahme einer möglichen Zugänglichkeit der Unzugänglichkeit des Anderen als Wahrnehmung ist es überhaupt erst möglich, Alteritätserfahrung als eine Form der Erfahrung im oben definierten Sinn als Zu-Tage-Treten eines Geschehens zu verstehen (Waldenfels 1997, S. 30 f). Schlechthin Fremdes, total anderes könnte folglich nicht als Erfahrung auftreten, sowenig wie es umgekehrt reine Identität ohne Beimischungen von Alterität für ein Bewusstsein geben kann. Auch radikale Alteritätserfahrungen fallen begrifflich unter diese Bestimmung der grundsätzlichen Relativität des Fremden und Eigenen (ebd., S. 37). Sei es, dass mir die Welt fremd ist, sei es, dass ich eine Fremde in der Welt bin – diese Erfahrungen bleiben doch auf das Sinnsystem bezogen, von dem sie sich abheben. Die logischen Extreme – absolute Alterität, absolute Identität – wirken von hier aus wie Konstrukte, die der Relativität der Fremd- wie der Selbsterfahrung nachträglich sind und die dann auch die entsprechenden Züge des Gewaltsamen und Verleugnenden tragen.

Mit einem Beispiel soll das elementare Axiom der Relativität des Fremden erläutert werden: Wenn ich ein fremdes Wort höre, das ich nicht verstehe, so verstehe oder vermute ich doch, dass es sich um ein Wort handelt, womöglich um ein Wort dieser oder jener Art. Ich erfahre es in der Regel durchaus nicht als verborgenes Eigenes, sondern ich erfahre es primär als unzugänglich. Denn es steht außerhalb meiner Ordnung, obwohl es bezogen bleibt auf diese Ordnung, die es freilich übersteigt. Es zeigt sich mir, indem es sich entzieht – denn es würde ja genau genommen erst zum Wort, wenn ich es verstünde. Das fremde hebt sich aus der Menge vertrauter Wörter eben durch diese Unzugänglichkeit heraus, eine Unzugänglichkeit, aus der ein Anspruch an mich resultiert: Ihm wird pragmatisch Folge geleistet, indem gleichsam automatisiert im Kontext des übergreifenden Verstehensvorgangs eine

„Arbeitshypothese“ zu seiner Bedeutung entwickelt wird, mit der weiter agiert werden kann.

Das Beispiel kann noch einmal zeigen, dass Alteritätserfahrung im umfassenderen Sinn nicht jedwedes Auftreten einer Unzugänglichkeit begleitet, im Gegenteil: Die Reaktion auf diese Unzugänglichkeit besteht darin, sie zu assimilieren, auf Bekanntes zurückzuführen und einzuordnen, so dass die Unzugänglichkeit des Fremden als solche gar nicht erfahren, sondern vielmehr übersprungen oder doch zumindest in das eigene Ordnungssystem eingefügt wird. Auf einem höheren Komplexitätsniveau wird etwa bei emphatischen Reaktionen so verfahren: Ich öffne mich dem Anderen, indem ich seine Perspektiven probeweise übernehme, also meine Ordnungsformen in Akten der Identifizierung zur Anwendung bringe. Den Anderen entwerfe ich in diesem Vorgang als mir strukturell gleich.

Es sind aber auch, um im Beispiel zu bleiben, andere Reaktionen auf das Auftreten des fremden Wortes denkbar. Ich will zunächst eine kinderliterarische Szene anführen, in der eine solche Erfahrung dargestellt ist: Der kleine Bär, der in Janoschs berühmten Kinderbuch das Wort „Panama“ auf einer leeren Bananenkiste entziffert, versteht immerhin, dass es sich dabei um ein Land handelt. Doch mit dieser knappen Kenntnis integriert er nicht das Fremde in das eigene Ordnungssystem, im Gegenteil: Die Fremdartigkeit des Klangs ist so intensiv mit Verheißung des ganz Anderen verknüpft, dass von dort aus der gesamte Lebenszusammenhang des kleinen Bären und des kleinen Tigers in Frage steht. Es geht ein Anspruch vom Unzugänglichen aus, auf den der Protagonist reagieren muss, indem er innerlich wie äußerlich die Bezirke des Eigenen überschreitet. Die beiden machen sich auf, um das „Land ihrer Träume“, wie es immer wieder heißt, zu finden, und geben das Eigene – das kleine Haus am Fluss mit seiner ausgeprägten Aura des Häuslichen, des Gewohnten und Geborgenen – auf. „In Panama ist alles viel größer und schöner“ – nichts als diese vage Vision gibt es als Vorschein des Anderen im Hier und Jetzt. Dass es in kein bestimmbares Verhältnis zum Eigenen zu rücken ist, macht das Abenteuerliche und Unvordenkliche der sich anschließenden Reise aus.

Wenn es oben hieß, dass die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem bei Alteritätserfahrung in Bewegung kommen muss, so wird in der kleinen kinderliterarischen Szene thematisiert, wie das geschieht: Der Protagonist vollzieht zwar im Wortsinne eine Identifizierung, er übernimmt nämlich ein Bild – „Panama“ – als eigenes. Doch er identifiziert sich mit etwas für ihn nicht Fassbarem, mit etwas noch Unformulierten, mit einer Nicht-Identität. Er identifiziert sich zwar mit einem Bild, doch das ist gleichsam leer, es konturiert eine Abwesenheit, von der ein intensiver Sog ausgeht. In Panama ist alles viel größer und schöner, heißt es, und dieses „alles“ meint in der Tat die Totalität des Seins. Dem Fremden wird gewissermaßen seine Ferne belassen, es zieht das Bewusstsein zu sich, das aus sich heraus tritt – im Kinderbuch versinnbildlicht durch den bestimmten Aufbruch des kleinen Bären[6].

Alteritätserfahrung ist in dieser Perspektive nicht das Gegenteil von Identifizierung, sondern vollzieht die gleiche Bewegung, bloß in eine andere Richtung: Das Subjekt übernimmt Anderes als Eigenes, aber nicht, indem es identifizierend das Andere seinen Ordnungsstrukturen unterwirft, sondern indem es sich von diesen Ordnungsstrukturen und von sich selbst entfremdet in der Zuwendung zum Anderen. Es erfährt Anderes in einer Art und Weise als Eigenes, dass es selbst diesem Anderen angehört, nicht aber das Andere ihm. Insofern bleibt der Begriff der Identifizierung gerechtfertigt, wenn es sich auch um eine gleichsam in sich gewendete Angleichung handelt. Das, womit ich mich identifiziere, ist nicht-identisch, nicht-jetzig und nicht-präsent. Insofern rüstet es nicht meiner Identität zu, ganz im Gegenteil – sie steht plötzlich zur Disposition. Das Zentrum von Initiative und Wahrnehmung liegt bei sol-

chen Erfahrungen nicht im Selbstbewusstsein, sondern im Anderen. Deshalb stößt Alteritätserfahrung auch zu, sie widerfährt, wie Waldenfels formuliert: „Die Fremderfahrung bedeutet keinen Akt, den wir uns zuschreiben können, sie besteht aus singulären *Ereignissen*, die unseren Intentionen zuvorkommen, sie durchkreuzen, von ihnen abweichen, sie übersteigen [...]“ (1997, S. 51, kursiv im Original)[7].

Für meine Argumentation hat die Kindergeschichte die Funktion, die Dynamik von Alterität und Identität anschaulich darzustellen als ein Zugleich von Distanz und Identifizierung im Wahrnehmungsakt. Zum Beleg der These von der besonderen Disposition von Lektüreakten für Alteritätserfahrung kann sie freilich nicht beitragen, obwohl es bezeichnenderweise ein Lesevorgang ist, in dem dem kleinen Bären Alteritätserfahrung zustößt. Doch der literaturdidaktische Horizont der Frage nach Alteritätserfahrung und Lektüre lässt sich von hier aus eröffnen.

5

Die Kindergeschichte schildert nämlich nicht nur eine Alteritätserfahrung, sondern sie entwickelt mit ihrem harmonisierenden Ausgang auch bereits Strategien, um die erzählte Erfahrung zu bewältigen. Ob neben der thematischen Darstellung und der Präsentation von Umgangsformen mit dem Anderen in der Erzählung dem kindlichen Leser auch gleichsam eigenständige Alteritätserfahrungen nahegelegt oder eröffnet werden, scheint mir eine Frage, die – anders als in didaktischen Modellen in der Regel angenommen – kaum vom Text aus zu beantworten ist. Ein literarästhetisch guter Text wird solche Erfahrungen intensiver provozieren, indem er die Konventionen der symbolischen Ordnung und ihrer Darstellung bricht und die Regelsysteme, nach denen sich lebensweltlich Sinn herstellt, lockert. Literarische Texte sind bekanntlich grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sie Bezüge zur außertextuellen Welt soweit wie möglich abschwächen, um stattdessen eine eigene Wirklichkeit zu errichten, die sich als Ganze zur außertextuellen Wirklichkeit verhält. Der Weltentwurf der poetischen Rede ist damit elementar anders als der lebensweltliche, der in der Regel je schon der Fall ist und sozusagen Aufbautätigkeit nicht explizit anfordert. Triviale literarische Muster sind dagegen geradezu dadurch gekennzeichnet, sowohl inhaltlich als auch formal die Erscheinung des Anderen auszuschließen. Und doch: selbst Trivialität lässt sich wohl präziser als Lektüremodus denn als Strukturmerkmal bestimmter Texttypen beschreiben. Auch wenn durch literarästhetisch anspruchsvolle Texte oder sogar durch die Darstellung von Alteritätserfahrungen die Wahrnehmung des Anderen in seiner Unzugänglichkeit intensiver provoziert werden, so kann doch literarische Qualität den entwickelten Überlegungen zufolge weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für Alteritätswahrnehmung sein, sondern lediglich eine begünstigende. Eine elementare Bedingung scheint jedoch die Bereitschaft des Subjekts zu sein, sich dafür zu öffnen – seine Identität gleichsam für eine Begegnung mit dem Anderen zur Disposition zu stellen. Für die Förderung dieser Bereitschaft ist literarisches Lesen eine privilegierte Selbstbefindlichkeit. Denn in literarischen Rezeptionsprozessen sind die Gegenstände der Lektüre nur da, indem sie nicht da sind – indem sie sich zugleich entziehen. In dieser Transzendenz sind sie, wie mit Gadamer oben formuliert wurde, verständnisfordernd. Ihre Erfahrbarkeit beginnt mit einem Anspruch, der nicht vom Leser ausgeht, der seiner Absicht, seiner Planung, seiner Selbstartikulation zuvorkommt und den er zulässt, um literarisch zu lesen.

In der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion um die Potenziale des Lesens selbst bzw. der angeleiteten Reflexion über Lektüre wird „Differenzerfahrung“ und „Alteritätserfahrung“

im Gegensatz zu den hier entwickelten Überlegungen als Kategorie entworfen, die der sogenannten Freizeitlektüre abgehe, die in Unterrichtsprozessen hingegen zu vermitteln sei, die geradezu ein Ziel des Literaturunterrichts darstelle. Meines Erachtens sind bei dieser Diskussion die Ebenen der Rezeption und ihrer Verarbeitung durcheinander geraten. Literaturunterricht, so suggerieren die argumentativen Linien, implementiere Differenzerfahrung in kindliche bzw. jugendliche Lesehaltungen, die ohne philologische Disziplinierungen gleichsam triebgesteuert auf Identifizierung bzw. Befriedigung hin orientiert bleiben, durch philologisch orientierten Unterricht aber, so ist unterstellt, zu ihrem Gegenteil gelangen, nämlich zu Differenzerfahrungen[8]. Gegenüber dieser Vorstellung ist es im Sinne einer begrifflichen Klarheit notwendig, Akte der Konkretisation und der passiven Synthese von Bedeutungen innerhalb des Akts des Lesens von solchen der Reflexion jenseits des Lesevorgangs zu unterscheiden. Nur dann kann sinnvoll in didaktischen Kontexten über den Status des literarischen Lesens selbst und die Formen seiner Verarbeitung im Literaturunterricht gestritten werden. Zur Reflexion gehört, dass ich mich aus den identifikatorischen Verstrickungen – zu der Alteritätserfahrung ebenso gehört wie die diversen Formen der Identifizierung – löse und mir den Text oder den Textaspekt als Objekt meines Nachdenkens konfrontiere. Sinnvoller Weise sollte, wenn über Differenzerfahrung als dem gewünschten Effekt des Literaturunterrichts gesprochen wird, der Begriff in diesem Sinn definiert werden. Die Vogelperspektive über Gelesenes oder den eigenen Leseprozess, die im Literaturunterricht wie beim professionellen Umgang mit Texten auch Basis aller Reflexion sein muss, ist eine elementar andere Perspektive als die des „wandernden Blickpunkts“, den die Rezeptionsästhetik als Bewusstseinsform des Lesers während des Textes ausmacht. Es bietet sich an, den von der Rezeptionsästhetik vorgeschlagenen Begriff der Konkretisation verwenden, wenn die Bewusstseinsvorgänge beim Lesen selbst angesprochen sein sollen. In den Konkretisationsakten sind Differenzwahrnehmungen gleichsam der Gegenpol zu Identifizierungsvorgängen; Lektüre, die ausschließlich aus dem einen oder dem anderen bestünde, ist aus phänomenologischer Perspektive schwerlich überhaupt denkbar. Alteritätserfahrung ist wie ausgeführt innerhalb des Wechselspiels von Identifizierung und Distanz als deren plötzliches und unverfügbares Zugleich beschreibbar[9].

An der gegenwärtigen gleichsam feindlichen Konfrontation der Schlagwörter „Leseorientierung“ und „Differenzerfahrung“ in der literaturdidaktischen Diskussion ist m.E. der ungenaue Umgang mit den beiden Ebenen der Konkretisation und der Reflexion nicht unbeteiligt. Es kann den entwickelten Überlegungen zufolge nur ein Kurzschluss ein, die kanonischen Texte der Schönen Literatur ihrer poetischen Potenz wegen als gleichsam „alteritätshaltig“ zu veranschlagen, im Gegensatz dazu die Rezeption von Jugendliteratur und Freizeitlektüre als „mimetisch“ zu rubrizieren und Fremdheitserfahrungen mit ihnen in der Regel auszuschließen. Das ist, sehr knapp gefasst, die Grundthese von Maiwalds Studie mit dem irritierenden Titel „Literarisierung als Aneignung von Alterität“ (1999), die sich gleichwohl um eine Vermittlung der beiden Pole bemüht.

6

Der Daseinsmodus „literarisches Lesen“ wurde als der Ort beschrieben, in dem Alterität ihren Anspruch offensiv geltend macht und so zu einer erfahrbaren Kategorie wird. Freilich sind sowohl textuelle – inhaltliche wie formale – als auch rezeptionspsychologische als auch rezep-

tionspragmatische und schließlich medienhistorische Konstellationen sichtbar, die gegenteilig wirken, die die Erfahrung der Unzugänglichkeit des Anderen in Leseprozessen verschließen. Gerade die Institution Unterricht steht ja nicht zu Unrecht im Verdacht, originäre Formen des Erfahrens systematisch zu behindern – daran darf gegen alle Begeisterung der Philologen für das vermeintlich in ihrem Gegenstand enthaltene und im Literaturunterricht vermittelbare Fremde erinnert werden. Auch Lesen kann sich, gleichsam wie das Dasein selbst, weitgehend präfiguriert und automatisiert vollziehen, obwohl es wegen seiner spezifischen Erfahrungsmodalitäten vergleichsweise weniger dazu tendiert. Und doch: Es bleibt eine Schwelle zwischen „Lesen“ und „Leben“, eine Differenz zwischen den beiden Modalitäten des Daseins, die Elementaria betrifft, den Raum, die Zeit und die Beschaffenheit des Subjekts. Diese Schwelle wird überschritten, wenn die Form des In-der-Welt-Seins wechselt. Vielleicht liegt im Augenblick des Überschreitens eine weitreichendere Differenzerfahrung als im Leben in der Imagination auf der einen und im handlungsorientierten Dasein auf der anderen Seite, in dem Augenblick, in dem wir von den Seiten aufschauen und einen Moment nicht orientiert sind in der Welt. Doch das wäre ein neues Thema.

Die Vorstellung, dass Lektüre per se in ihrer Wirkung gesellschaftliche Fremdheitsverhältnisse lockert oder auflöst, bloß weil sie zur Entwicklung der Fähigkeit des fremden Blicks zurück auf sich selbst beiträgt bzw. weil sie, vermittelt über die elementaren Identifizierungen des Leseakts, die Fähigkeit der Perspektivübernahme fördert und entwickelt, diese Vorstellung scheint mir ganz unsinnig. Mit dem gleichen Recht wäre formulierbar, dass Lesen als spezifische Form mittelbaren Erfahrens Befremdungen verschiedener Art erst schafft, wo zuvor Selbstverständlichkeit herrscht. Wozu literarästhetische Rezeptionsprozesse meines Erachtens allerdings in der Tat einladen, ist ein entdeckendes, neugieriges, vor allem: ein angstfreies Verhältnis zum In-Erscheinung-Treten der Unzugänglichkeit des Anderen. Das lesende In-der-Welt-Sein hat diese elementare „Fremdenfreundlichkeit“ anderen Formen des Daseins voraus. Das ist doch, gerade im Blick auf politische und soziale Umgangsformen mit den Anderen, nicht wenig.

Anmerkungen

1 Vgl. in diesem Sinne Kämper-van den Boogart 1996.

2 Vgl. zu einer mentalitätsgeschichtlichen Interpretation des Lesebegriffs bei Gadamer jüngst Assmann 1998.

3 An anderer Stelle habe ich das detailliert ausgeführt, vgl. Rosebrock 1994.

4 In der philosophischen Diskussion vertreten insbesondere durch Kristeva (1990), ein Text,. der die neuere Alteritätsdiskussion nachhaltig beeinflusst hat. Zur literaturdidaktischen Rezeption siehe etwa Bogdal 1995.

5 In diesem Sinne vgl. Lévinas 1987.

6 Janoschs Geschichte kehrt sich nach diesem eine Abenteuergeschichte verheißenden Auftakt übrigens dann gleichsam um – der kleine Bär und der kleine Tiger laufen nämlich unwissentlich im Kreis, erleben dabei noch dies und das, kehren zu ihrem Häuschen zurück ohne es zu erkennen und meinen, in Panama, dem Land ihrer Träume, angekommen zu sein. Ende. Die Geschichte entwickelt kein Abenteuer, sondern eine beschaulich-beschränkte Idylle: Das ganz Andere, Panama, ist eigentlich gar nicht anders, so die Botschaft, sondern ist das je schon Eigene. Die Suchbewegungen der Protagonisten, die zunächst auch beängstigen (ausgedrückt in der mehrfache Selbstversicherung des kleinen Tigers, sich nicht fürchten zu müssen), resultieren aus kindlich-naiver Unwissenheit, so versteht der durch weitere Attribute des Niedlichen gerührte implizite Leser, dem die Kreisförmigkeit der Reise noch einmal explizit vor Augen geführt wird. Wahres Glück blüht in der Beschränkung, es findet sich gerade im Ausschluss von Alterität, durch den sich die Idylle motivgeschichtlich bestimmt.

7 Die entwicklungspsychologischen Begriffe Assimilation und Akkomodation lassen sich hier assoziieren. Fremdes und Anderes wird assimilierend verarbeitet, indem es pragmatisch identifizierend angeeignet wird, oder akkomodierend, indem sich die mentalen Ordnungsstrukturen des wahrnehmenden Bewusstseins verändern. Freilich zwingen die beiden Begriffe dazu, die jeweiligen Prozesse von den Resultaten aus zu denken. Für das Interesse an Alteritätserfahrungen beim Lesen ist im Gegensatz dazu der Erfahrungsmodus im Schriftmedium ausschlaggebend: Das Bewusstsein, das sich bei Alteritätserfahrungen ein Stück weit von sich selbst löst, steht beim Lesen nicht unter dem pragmatischen Zwang, sich in einer angepassteren Identität zu stabilisieren.

8 Vgl. jüngst in diesem Sinn Nutz 2000.

9 Am Rande bemerkt ist der Begriff der „Interpretation“ in Hinsicht auf seine Zugehörigkeit zu Lektüreakten bzw. zu solchen der Reflexion doppeldeutig: Während die Interpretation beispielsweise eines Musik- oder Theaterstücks durchaus vollzogen wird, indem es zur Aufführung gelangt, zur Konkretisation also, ist im schulischen wie wissenschaftlichen Kontext in der Regel die metasprachliche Rede über Lektüren damit gemeint.

Literatur

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin: Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als „Leser“ von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In: Hurrelmann, Bettina/Richter; Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa 1998, S. 181-198.

Assel, Jutta; Georg Jäger: Zur Inkonographie des Lesens – Darstellungen von Leser(inne)n und des Lesens im Bild. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999, S. 638-676.

Assmann, Aleida: Lesen als Beleben. Zum Verhältnis von Medium und Imagination. In: Lesezeichen 2, Heft 5, 1998, S. 34-49.

Benjamin, Walter: Lesendes Kind. In: Benjamin, Walter: Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 74.

Bogdal, Klaus-Michael: Fremdheiten – Eigenheiten. In: Praxis Deutsch 22/1995, Heft 134, S. 20-27.

Fritzsche, Klaus Peter: Multiperspektivität: eine Schlüsselkompetenz beim Umgang mit dem Fremden. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Ulrich/Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz 1997, S. 190-201.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1960, 3., erw. Aufl. 1972.

Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa 1995, S. 97-126.

Haas, Gerhard: Dem Fremden begegnen – die `Dritte`Welt im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 23/1996, Heft 138, S. 10-18.

Haas, Gerhard: Eigene Welt – Fremde Welt – Eine Welt. Die Geschichte eines Bewusstseinswandels in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. In: Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa 1998, S. 209-222.

Kämper-van den Boogart, Michael: Vom Unbehagen an Kinder- und Jugendbüchern mit interkulturellem Auftrag. In: Lernen in Deutschland, H. 1/1996, S. 7-15.

Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M: Suhrkamp 1990.

Krusche, Dietrich: Alterität und Methode. Zur kommunikativen Relevanz interpretatorischer Verfahren. In: Lili, H. 110/1998, S. 58-75.

Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. In: Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übers. v. Wolfgang Nikolaus Krewani. Freiburg und München: Karl Alber, 2. Aufl. 1987, S. 209-236.

Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Berlin u.a.: Lang 1999.

Mecklenburg, Norbert: Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik (1987). In: Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990, S. 80-102.

Nutz, Maximilian: Lesen als Differenzerfahrung. Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 5/2000, Heft 8, S. 46-60.
Raible, Wolfgang: Alterität und Identität. In: Lili, H. 110/1998, S. 7-22.
Rosebrock, Cornelia: Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeitkonstitution des Lesens. Kassel 1994 (Kasseler Philosophische Schriften 32).
Schön, Erich: Das verlorene Lesen, biographisch und historisch. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien Heft 1/1993, S. 21-31.
Spinner, Kaspar H.: Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 41/1989, Heft 4, S. 19-23.
Waldenfels, Bernhard: Die Fremdheit der Schrift. In: Archivo di Filosofia 60/1993, N. 1-3, 1992, S. 49-59.
Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.

Kinderliterarische Texte:

Betschart, Hansjörg: Soheila oder ein Himmel aus Glas. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1997.
Janosch: Oh, wie schön ist Panama. Weinheim und Basel: Beltz 1978.

VOLKER FREDERKING

Peter Härtlings „Ben liebt Anna“

Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung

Die von Kaspar H. Spinner Anfang der achtziger Jahre entwickelte Konzeption des identitätsorientierten Deutschunterrichts zielt keinesfalls auf eine psychologisch-therapeutische Intervention, wie Kritiker jüngst fälschlicherweise behauptet haben, sondern ausschließlich auf die pädagogisch gebotene Unterstützung kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklungsprozesse hin zu einem individuell tragfähigen Selbst- und Weltverhältnis. Dabei haben sich die Begründungszusammenhänge für eine identitätsorientierte Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht in den letzten beiden Jahrzehnten sogar noch einmal radikalisiert, wie in dem Artikel mit Bezug auf die Zeitsignaturen „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Medialisierung“ herausgearbeitet und am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in seinen unterrichtspraktischen Konsequenzen verdeutlicht wird.

Keine Frage – Kaspar H. Spinner ist neben Jürgen Kreft der Spiritus rector identitätsorientierten Deutschunterrichts. Mit seiner 1980 veröffentlichten Studie „Identität und Deutschunterricht“ hat er Möglichkeiten eines identitätsorientierten Umgangs mit Sprache und Literatur aufgezeigt und dadurch einen besonderen Akzent innerhalb des fachdidaktischen Diskurses der achtziger und neunziger Jahre gesetzt, dem meine eigene Genese als Lehrer und Hochschullehrer zentrale Impulse verdankt. Umso befremdlicher erscheint mir jene Kritik, die Arnold Hinz, ein Ludwigsburger Psychologe, an dem von Spinner entwickelten Prinzip identitätsorientierten Lehrens und Lernens geübt hat, weil damit in seinem Urteil eine Therapeutisierung der Schule verbunden sei. Seine Forderung: „Schreibübungen, die Identitätsbildung […], Selbstreflexion […] oder gar Selbstanalyse […] zum Ziel haben, sollten sowohl im Schulunterricht als auch in der Erwachsenenbildung gemieden werden“ (Hinz 1996, S. 111 f.). Noch erstaunlicher als dieser fachexterne Eliminierungsversuch ist seine partiell positive Resonanz im fachdidaktischen Diskurs. Immerhin gelangen mit Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk nämlich zwei renommierte Deutschdidaktiker mit Bezug auf Hinz zu der nicht minder problematischen Einschätzung: „Deutschlehrer, die glauben, durch das freie Schreiben die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler zu fördern, verhalten sich wie Zauberlehrlinge. Der psychische Effekt ist meist ein ganz anderer, als die gutwilligen, aber stümperhaft arbeitenden Amateurpsychologen ihn sich vorstellen“ (Melenk/Belgrad 1996, S. 5 f.).

Nun besteht sicherlich bei jedem Ansatz die Gefahr des Missbrauchs bzw. der dilettierenden Umsetzung. Besonders gilt dies natürlich für Praxisanwendungen ohne theoretische Fundierung bzw. Rückversicherung. Der seit einigen Jahren innerhalb unseres Faches zu beobachtende Verlust der didaktischen Fragestellung und die damit einhergehende Verengung auf verselbständigte methodische Handreichungen ist auch in meinem Urteil problematisch. Doch diese Aussagen markieren kein spezifisches Problem identitätsorientierten Deutschunterrichts, sondern sind Ausdruck eines viel umfassenderen Dilemmas, nämlich einer falsch verstandenen Fachdidaktik, die zwar ständig behauptet Wissenschaft zu sein, ohne wissenschaftliche Standards in ausreichendem Maße einzuhalten.

Damit aber sind wir auch schon beim Kern des Problems der von Hinz markierten Position. Sie scheint mir wissenschaftlich nicht fundiert und nicht haltbar. Denn weder erfasst sie die theoretischen Fundamente identitätsorientierter Deutschdidaktik in zutreffender Weise, wie im Fortgang noch zu zeigen sein wird, noch trägt sie den umfassenderen Implikationen des Identitätsdiskurses der Gegenwart in hinreichendem Maße Rechnung. Nicht das Ende identitätsorientierter Deutschdidaktik ist deshalb durch den Ludwigsburger Kreis begründet worden, sondern einzig und allein die Notwendigkeit ihrer vertieften theoretischen Fundierung, Systematisierung und Präzisierung. Diese ist durch die Dokumentation, Illustration und Reflexion ihrer unterrichtspraktischen Realisierung sinnvoll zu ergänzen. Ersteres wird im Rahmen einer umfangreicheren Studie geschehen, letzteres soll nachfolgend am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in Grundzügen versucht werden. Ein Blick auf die curricularen, theoriegeschichtlichen und aktuellen Implikationen identitätsorientierten Deutschunterrichts bildet dazu den geeigneten Ausgangspunkt.

1 Identitätsförderung als Aufgabe des Deutschunterrichts

1.1 *Curriculare Aspekte*

Dass die Berücksichtigung des Identitätsproblems keine Therapeutisierung der Schule im Allgemeinen oder des Deutschunterrichts im Besonderen darstellt, wie Hinz impliziert, sondern dem Erziehungsauftrag der Schule entspricht, macht schon ein Blick auf die Richtlinien bzw. Lehrpläne der meisten Bundesländer deutlich. So heißt es im Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg, dass der „ganzheitliche, auf die Persönlichkeit des Kindes ausgerichtete Unterricht der Grundschule“ auch und gerade zum Ziele haben müsse, „daß Mädchen und Jungen ihre geschlechtliche Identität finden“ (MKUSBW, 1994, S. 10). In den Richtlinien für Gymnasien und Gesamtschulen der Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen wird wiederholt neben der wissenschaftspropädeutischen Funktion „die persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortung“ als Kernziel aller Lehr-Lern-Prozesse ausgewiesen (MSWWF 1999, XI), in denen für die Sekundarstufe I ist analog von der „identitätsfördernden“ Aufgabe des Sekundarstufenunterrichts die Rede (KMNRW 1993, S. 20).

Auch über die besondere Aufgabe des Deutschunterrichts herrscht landesübergreifend Einigkeit. Im Lehrplan für die bayerische Grundschule lautet gleich der erste Satz: „Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen“ (BSfUuK 2000, S. 7). Dass der Deutschunterricht dabei einen spezifischen Beitrag leisten kann, zeigen die fachbezogenen Präzisierungen: „Der Sprache kommt eine fundamentale Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung sowie für die Hand-

lungsfähigkeit der Schüler zu“ (BSfUuK 2000, S. 26). Die Richtlinien des Landes Hessen betonen, dass der Deutschunterricht der Sekundarstufe I „entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung“ beitragen könne; denn er „erweitert den Horizont, trägt zur Sensibilität bei und bietet Hilfen zur Sinn- und Wertorientierung“ (HK 1995, S. 5). Auch in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium der Klassen 7-10 wird Literatur als „Möglichkeit der Welt- und Selbsterfahrung“ (1993, S. 7) verstanden; der Deutschunterricht kann eo ipso „einen wesentlichen Beitrag zur Ich-Entwicklung der Heranwachsenden“ (NK 1993, S. 6) leisten.

1.2 *Prinzipien identitätsorientierten Deutschunterrichts nach K. H. Spinner*

Verdeutlichen schon diese wenigen Beispiele, dass die Richtlinien die Identitätsförderung als eine zentrale Aufgabe der Schule im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen verstehen, erschließen sich im theoriegeschichtlichen Rückblick die deutschdidaktischen Fundamente dieser curricularen Empfehlungen. So hat Kaspar H. Spinner der Förderung von Selbstfindung und Identitätsbildung im Deutschunterricht schon früh eine herausragende Bedeutung zugesprochen – und zwar, ganz im Sinne der Richtlinien, nicht in therapeutischer, sondern in pädagogischer Hinsicht (vgl. Spinner 1980c, S.12 f.). Bezugspunkt ist dabei die interaktionistische Identitätstheorie George Herbert Meads und ihre grundlegende Unterscheidung zwischen zwei Polen und Phasen der Identität – dem „Me“ und dem „I“. Das „Me“ entspricht der Haltung des „verallgemeinerten Anderen“ (1927/30, S.194 ff.), d.h. „der organisierten Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“ (1927/30, S. 218), das „I“ bezeichnet die „Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber“ (1927/30, 221). Vereinfacht kann man auch von der sozialen und der personalen Seite der Identität sprechen respektive von verinnerlichten Fremderwartungen und spontan-reaktivem Selbstausdruck. Zwischen diesen beiden Identitätsmodi vollzieht sich nach Mead Identitätsbildung in einem stetigen, dialogisch, d.h. sprachlich vermittelten Wechselspiel.

Hier setzt das besondere Interesse des Deutschunterrichts an. Denn wenn Sprache tatsächlich ein Hauptmedium für die Entwicklung von Ich-Identität ist, kann diese durch spezifische sprachliche Arrangements gefördert werden. Dem schriftsprachlichen Selbstausdruck kommt dabei besondere Bedeutung zu, wie Spinner verdeutlicht. Denn Schreiben ermöglicht Selbstobjektivation und stärkt so Selbstgewissheit, das Ich erlebt sich als Subjekt seiner Erlebnisse, Gedanken und Gefühle; durch Einbeziehung der biographischen Dimension vergewissert sich der Schreibende der eigenen Vergangenheit und macht sie so zum bewussten Teil seiner Identität; der Schreibprozess initiiert einen Selbstreflexionsprozess; der Schreibende wird als Leser zum Adressaten seiner eigenen Äußerungen und gelangt so zu einem zumindest perspektivisch veränderten Selbstverhältnis (vgl. Spinner 1980e, S. 74 f.). Vor diesem Hintergrund ergibt sich für Spinner die Forderung, den Schüler(inne)n in einem identitätsorientierten Deutschunterricht immer wieder Gelegenheit zu geben, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten“ und sich auf diese Weise „des eigenen Bedürfnis-Ich, des Rollenverhaltens und der Wertvorstellungen bewußt zu werden“ (1980e, S. 75). Dies gilt sowohl für sprach- als auch für literaturdidaktisch ausgerichtete Unterrichtskonzepte mit identitätsorientierter Zielsetzung. Letztere hat Spinner in den neunziger Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit produktiver Verfahren thematisiert (vgl. 1993a). Denn für ihn steht fest: „Gerade literarische Texte stellen eine Herausforderung dar, Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und so an der eigenen Identität zu arbeiten“ (Spinner 1993b, S. 30).

Damit wird aber weder der Deutschunterricht zum Therapieersatz noch der „Anspruch der Sachinhalte“ zugunsten „subjektiver Beliebigkeit“ (Spinner 1995, S. 7) aufgegeben. Vielmehr werden lediglich den rational-distanziert-objektivierten Zugängen zur Literatur emotionale, imaginative und subjektive Verarbeitungsprozesse an die Seite gestellt, wie Spinner unter Bezugnahme auf kognitionspsychologische und konstruktivistische Forschungsansätze wiederholt betont hat (vgl. z.B. 1995, S. 7 ff.). Auf diese Weise finden Sach- und Schüler(innen)-Orientierung eine spezifische Synthese.

1.3 *Identitätsorientierter Deutschunterricht im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung*

Sowohl der curriculare als auch der theoriegeschichtliche Rückblick haben im Grundansatz deutlich gemacht: Identitätsorientierter Deutschunterricht zielt keinesfalls auf eine psychologisch-therapeutische Intervention, wie Hinz, Belgrad und Melenk implizieren, sondern ausschließlich auf die pädagogisch gebotene Unterstützung kindlicher bzw. jugendlicher Entwicklungsprozesse hin zu einem individuell tragfähigen Selbst- und Weltverständnis. Dabei haben sich die Begründungszusammenhänge für eine identitätsorientierte Schwerpunktsetzung im Kontext unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse in den letzten beiden Jahrzehnten in meinem Urteil sogar noch einmal radikalisiert, wie ich nachfolgend mit Bezug auf die Zeitsignaturen „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Medialisierung“ verdeutlichen möchte.

1. These: Der Prozess der Individualisierung hat eine signifikante Veränderung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses zur Folge, die auch und gerade die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen betrifft, weil traditionelle Norm- und Rollensysteme in Frage gestellt sind und den einzelnen herausfordern, individuelle Sinn-, Norm- und Rollenmuster zu entwickeln. Dazu kann und muss der Deutschunterricht einen Beitrag leisten.

Erläuterung: Zwar ist „Individualisierung“ im Urteil Ulrich Becks „keine Erscheinung, keine Erfindung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (1986, S. 206), sondern muss als Grundkonstituente der Geschichte der Neuzeit verstanden werden. Gleichwohl hat sich die Dynamik der Individualisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten parallel zur fortschreitenden Enttraditionalisierung aller Lebenszusammenhänge gesteigert. Heranwachsende sind davon in besonderer Weise betroffen. Denn die Jugendlichen „werden nicht nur individualisiert. Sie individualisieren sich selbst. […] Das eigene Leben wird zum alltäglichen Handlungs-, Inszenierungs-, Selbstdarstellungsproblem“ (Beck 1997, S. 212). Hinzu kommt die Notwendigkeit zur Entwicklung individuell tragfähiger Rolleninterpretationen, Beziehungen, Sinnkonstruktionen und Wertorientierungen. Schulischer Deutschunterricht kann und sollte einen Beitrag leisten, um Schüler(inne)n bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu helfen und ihnen Raum zu geben für den Aufbau eines individuell tragfähigen Selbst- und Weltverhältnisses in einer individualisierten und enttraditionalisierten Lebenswirklichkeit.

Was bedeutet das konkret? Aus der Fülle möglicher Ansatzpunkte greife ich einen spezifischen Aspekt heraus, der im Rahmen identitätsorientierter Deutschdidaktik bislang noch zuwenig Beachtung gefunden hat – die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität. Diese war für Kinder und Jugendliche sicherlich noch nie leicht, im Zeichen individualisierter Lebenswirklichkeit aber ist sie zweifelsfrei erschwert. Denn die Auflösung traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenmuster zwingt Kinder und Jugendliche zunehmend

zu individualisierten Selbstkonstruktionen geschlechtlicher Identität in Auseinandersetzung mit denen ihrer Altersgenossinnen und Altersgenossen (vgl. Rusch 1998; Krappmann/Oswald 1988; Chodorow 1978, Butler 1990; Benjamin 1988, 1993). Ziel eines identitätsorientierten Deutschunterrichts, der geschlechterspezifische Fragen berücksichtigt, muss es vor diesem Hintergrund sein,

- Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion geschlechtsspezifischer Rollenmuster und für Fragen der Geschlechteridentität und Geschlechterdifferenz;
- den Blick für die historisch-kulturelle Geprägtheit von Geschlechterrollen zu schärfen;
- das Bewusstsein der Differenz und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern.

2. These: Eine zweite signifikante Veränderung der kindlichen bzw. jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelt, die im Horizont einer identitätsorientierten Deutschdidaktik eine zentrale Rolle spielen muss, ergibt sich aus dem die Individualisierungstendenzen begleitenden Prozess der Pluralisierung und den damit verbundenen Veränderungen traditioneller Identitätsmuster.

Erläuterung: Die Pluralisierung aller Lebensbereiche ist erstmals von postmodernen Theoretikern wie Francois Lyotard (1982) oder Wolfgang Welsch (1986, S. 5) diagnostiziert worden. Postmoderne Identitätskonstrukte rücken die identitätstheoretischen Konsequenzen dieser pluralisierten Lebensverhältnisse ins Blickfeld. Nicht ohne Emphase verkündet Welsch (1989, S. 180 ff.) beispielsweise das Ende substantialistischer Identitätsvorstellungen und das Aufkommen „multipler Identitätsmuster“. Kenneth Gergen spricht vom „gemischten Persönlichkeitstyp“, der sich wie ein „soziales Chamäleon […] fortwährend Teile von Identitäten […] für die jeweilige Situation konstruiert“ (1991, S. 247).

Wie tiefgreifend die damit verbundenen Schwierigkeiten jedoch sein können, zeigt sich am Beispiel eines leider unvermindert sehr aktuellen Problemfeldes. Die Jugendforschung hat auf den essentiellen Zusammenhang zwischen pluralisierter Lebenswirklichkeit, Identitätsstörungen und jugendlichem Rechtsextremismus wiederholt hingewiesen (vgl. z.B. Baacke 1987, Baacke/Heitmeyer 1985, Helsper 1991; Deutsche Shell 2000). Je statischer und unsicherer das eigene Selbst- und Weltverhältnis, desto geringer die Fähigkeit, plurale, andersartige, d.h. fremde Wirklichkeiten zu ertragen. Der positive, tolerante Umgang mit Fremdem und Fremden hat ein pluralisiertes, Widersprüche akzeptierendes und ausbalancierendes Selbst- und Weltverhältnis zur Voraussetzung.

Zu deren Stützung bzw. Erprobung muss auch und gerade der Deutschunterricht Angebote machen, indem er

- Raum gibt für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen pluralisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Bewältigung im eigenen Selbst- und Weltverhältnis;
- die Fähigkeit fördert, Pluralität und Verschiedenartigkeit zu akzeptieren und Wege zu einem toleranten, vorurteilsfreien Umgang mit Fremdem zu finden.

3. These: Eine dritte, im Horizont einer identitätsorientierten Deutschdidaktik zu berücksichtigende Veränderung in der Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen ergibt sich aus dem Prozess der Medialisierung und dem damit verbundenen Entstehen virtueller Erlebnis- und Handlungsräume.

Erläuterung: Die Medialisierung der gesamten Lebenswirklichkeit hat Marshall McLuhan (1964) schon vor fast vier Jahrzehnten prognostiziert. In der Mediengesellschaft unserer Tage ist sie Realität geworden. Die daraus resultierenden Veränderungen im

kindlichen und jugendlichen Selbst- und Weltverhältnis sind signifikant. Dies zeigt sich schon beim Fernsehen. Bekannt ist Neil Postmans (1982) These vom Verschwinden der Kindheit. Baacke (1989) diagnostiziert einen Sog des Mediums. Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun (1992, S. 102 ff.) sehen die gesamte Identitätsbildung als medialisiert. Joshua Meyrowitz (1985, S.103 ff. und 117 ff.) diagnostiziert das Entstehen neuer Gruppen-Identitäten und Persönlichkeitsmuster. Ähnlich grundlegend sind die Auswirkungen der verstärkten Computer- und Internet-Nutzung. Nach Sherry Turkle ist das Internet bereits zu einem Soziallabor für Experimente mit Ich-Konstruktionen aller Art geworden (1995, 289). Horst W. Opaschowski (1999) spricht plakativ von der „Generation @". Wolfgang Bergmann (1996) fragt nach den langfristigen Auswirkungen der virtuellen Erlebniswelten für die Psyche der Heranwachsenden.

Schule darf vor diesen Entwicklungen die Augen nicht verschließen, sondern muss zu einer reflexiven Aufarbeitung und Bewältigung dieser virtuellen Erfahrungswelten beitragen. Was heißt das konkret? Die von Jutta Wermke (1997) u.a. betonte Notwendigkeit eines medienintegrativen Deutschunterrichts scheint mir auch und gerade im Horizont einer identitätsorientierten Zielsetzung wegweisend. Ziel eines identitätsorientierten Deutsch-unterrichts mit medienintegrativer und medienkompetenzfördernder Ausrichtung ist es in diesem Sinne,

- Schüler(innen) unmittelbare fachspezifische Erfahrungen mit elektronischen Medien (Radio, Film, Fernsehen, Computer, Internet) sammeln, aufarbeiten und reflektieren zu lassen;
- Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Auswirkungen für das eigene Selbst- und Weltverhältnis.

2 Zur Praxis identitätsorientierten Deutschunterrichts am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna"

Begriffe ohne Anschauungen sind leer – dieses berühmte Diktum Immanuel Kants hat natürlich auch Gültigkeit im Zusammenhang mit den oben in Grundzügen erläuterten Prinzipien identitätsorientierten Deutschunterrichts im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. Wie könnte solch ein Unterricht in der Praxis aussehen? Am Beispiel von Peter Härtlings „Ben liebt Anna" sollen nachfolgend Kernphasen einer identitätsorientiert angelegten Unterrichtsreihe vorgestellt werden.

Dass Kinder- und Jugendliteratur einen spezifischen Beitrag zur Förderung der Identitätsentwicklung von Heranwachsenden leisten kann, hat Kaspar H. Spinner schon 1984 hervorgehoben: „Die hauptsächliche Leistung der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht besteht darin, daß ihr Textangebot altersadäquate Formen der Ichfindung und Wertorientierung repräsentiert" (1984, S. 362 f.). An „Ben liebt Anna" lässt sich dies in besonderer Weise exemplifizieren. Das in die Kategorie der modernen problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur gehörende Buch (vgl. dazu auch Daubert 1990; 1996; Höppner/ Spinner, 1985; Rank, 1999; Südhoff, 1992; Südhoff/Rolfes, 1994; Vogt, 1981) entstand 1979. Im Mittelpunkt der Geschichte steht Ben, ein deutscher Junge, der seine erste Liebe erlebt – und dies mit Anna, einem Aussiedlermädchen aus Polen. Zwei Problemkomplexe sind mit anderen Worten literarisch verarbeitet – das Problemfeld „Liebe und Freundschaft zwischen den Geschlechtern" und das Problem „Umgang mit dem Fremden" – beides Themenkomplexe, die im Zeichen der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse für Kinder und Jugendliche erhebliche Herausforderungen gerade auch im Zusammenhang mit der eigenen Identität darstellen, wie bereits verdeutlicht wurde.

Im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes werde ich mich auf einige Kernsequenzen einer insgesamt 20-22stündigen Unterrichtsreihe zu dem Buch beschränken. Diese oszilliert zwischen linear- und aspektanalytischer Zugangsweise, d.h. zwischen sukzessiver Texterschließung und Orientierung an übergeordneten Fragestellungen. Ein in Auseinandersetzung mit Jürgen Kreft (1977, S. 379 ff.) entwickelter Didaktischer Dreischritt fungiert dabei als Strukturierungsschema – und zwar im Rahmen der Gesamtreihe wie auf der Ebene der Stundensequenzen. Folgende Kernphasen und Funktionen werden unterschieden:

Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Deutschunterrichts

1. Phase: Subjektiven Annäherung
   Funktion:
   - Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses zu einem Text bzw. einem Grundproblem vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes der Schüler(innen).
   - Individuelle Präzisierung der Interessenschwerpunkte und Fragehorizonte und gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

2. Phase: Objektivierende Texterschließung und -analyse
   Funktion:
   - Erarbeitung inhaltlicher und formaler Grundmomente bzw. Spezifika des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Problemkomplexe in Auseinandersetzung mit den zuvor erkennbar gewordenen Interessenschwerpunkten und Fragehorizonten der Schüler(innen).
   - Klärung biographischer, werkgeschichtlicher, historischer, gesellschaftlicher, kontextueller, geistes-, diskurs-, motiv-, mentalitäts- bzw. rezeptionsgeschichtlicher Hintergründe des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Grundprobleme.

3. Phase: Personalen und soziale Applikation
   Funktion:
   - Individuelle Reflexion und Anwendung der Arbeitsergebnisse und ihrer allgemeineren Implikationen im Horizont des persönlichen Selbst- und Weltverhältnisses der Schüler(innen);
   - Gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse und ihrer persönlichen Einschätzung im Horizont ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung.
   - Gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

2.1 *„Ben liebt Anna" – Phase der subjektiven Annäherung*

Die Phase der „subjektiven Annäherung" umfasste drei Stunden. Der schematische Überblick zeigt Inhalte und Abfolge der einzelnen Stunden sowie ihren phasenspezifischen Aufbau im Sinne des Didaktischen Dreischrittes auf der Mikroebene des Stundenverlaufs:

Ganz im Sinne der didaktischen Funktion der ersten Phase des Didaktischen Dreischrittes sollte den Schüler(inne)n zu Beginn der Reihe Raum gegeben werden für die Artikulation ihres ersten, ganz unmittelbaren Vorverständnisses zum Kernthema des Buches, der Liebe, und zur Bewusstwerdung möglicher geschlechterspezifischer Sicht-, Erfahrungs- und Zugangs-

1. Phase		Subjektive Annäherung
[1, 2, 3][1]	1. Sequenz (1./2. Stunde)	Hinführung zum Kernthema des Buches „Liebe“ mittels einer Collage (EA/GA)[2]; Rezeption und Diskussion des Titels, des Vorworts und des ersten Kapitels von „Ben liebt Anna“ im Lese-, Erzähl- und Gesprächskreis (LV/UG). HA: Literarisches Rollenspiel aus der Perspektive von Ben.
[1, 2]	2. Sequenz (3. Stunde)	Vorlesen der HA im Sitzkreis (EA/UG/SK); Phantasiereise zur Einführung in die Fremdheitsproblematik („Neu in einer Klasse“) (EA); Vorbereitung der ersten Begegnung mit Anna (LV/UG); Textbegegnung durch die Hörkassette zu Kap.2 (UG); Gesprächskreis; HA: Lesen der Kapitel 3-5.

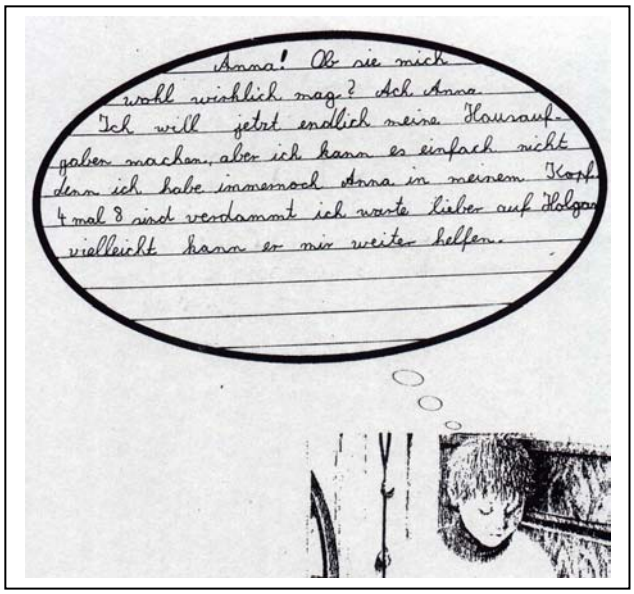
weisen. Im Klassenzimmer wurden zu diesem Zweck Plakate aufgehängt, in deren Mitte in großer Schrift „Liebe ist ....“ geschrieben stand. Jede(r) Schüler(in) wurde nun gebeten, auf kleinen selbstklebenden Zetteln Gedanken, Gefühle, Assoziationen, Definitionen zum Begriff „Liebe“ aufzuschreiben und anschließend auf eines der Plakate zu kleben. Man kann dies nach Jungen- und Mädchen-Gruppen getrennt machen,

um geschlechterdifferenzierende Fragestellungen in den Mittelpunkt zu rücken, oder, wie im Kontext der realisierten Unterrichtsreihe, in freier Auswahl. Auch die Vorstellung und Diskussion der individuellen Konkretisationen des Themas „Liebe“ erfolgte nicht in geschlechtsgetrennten Kleingruppen, sondern im Plenum, um für die Schüler(innen) das breite Spektrum des Problemkomplexes und seine Verarbeitung ebenso erkennbar werden zu lassen wie geschlechtsspezifische Besonderheiten.

Nachdem auf diese Weise das subjektive Vorverständnis der Schüler(innen) eruiert, bewusst gemacht und diskutiert worden war, erfolgte in der zweiten Stunde der Reihe der Einstieg in die Bearbeitung des Buches. Zunächst wurde eine Farbkopie des Deckblattes des Buches per OHP für alle sichtbar projiziert. Der Titel „Ben liebt Anna“ stellte die thematische Verbindung zur vorangegangenen Stunde her und eröffnete Raum zur Spekulation über den Inhalt des Buches. Das Vorwort von Härtling ermöglichte vor diesem Hintergrund eine sinnvolle Vertiefung. Denn hier legt der Autor die biographischen Implikationen seiner Geschichte offen und macht zugleich deutlich, dass er im Gegensatz zu vielen Erwachsenen aus eigenen Erfahrungen weiß, dass Kinder im Alter von 9 bis 10 Jahren sehr wohl „wissen können, was Liebe ist“ (Härtling 1979b, S. 5). Die individuellen Zugänge der Schüler(innen) zum Thema „Liebe“ wurden so durch den Autor selbst implizit aufgewertet. Die Motivation zur gemeinsamen Lektüre des ersten Kapitels von „Ben liebt Anna“ im Stuhlkreis war entsprechend groß. Alternativ könnte natürlich auch der von Härtling vor-

gelesene Text, der als Hörkassette erhältlich ist (1997), zum Einsatz kommen.

Dieses erste Kapitel (BlA, S. 7 ff.) führt bereits in das Zentrum des in Titel und Vorwort angesprochenen Problems. Ben sitzt zu Hause, er ist verwirrt. Ein bislang noch unbekanntes Gefühl erfüllt ihn – er ist verliebt. Mutter und Bruder können ihn und sein Verhalten nicht recht verstehen. Nachdenklich und ratlos zieht er sich in sein Zimmer zurück. Die letzte Szene des ersten Kapitels zeigt ihn in innerer Meditation mit seinem Meerschweinchen Trudi. Nachdem Verständnisfragen geklärt, inhaltliche Besonderheiten benannt und diskutiert worden waren, bekamen die Schüler(innen) im Anschluss an diese analytisch-diskursive Herangehensweise eine produktiv-handelnde Schreibaufgabe – in eine Denkblase zu schreiben, was Ben wohl durch den Kopf gehen mag, welche Gefühle ihn bewegen etc. Didaktisch gesprochen sollte eine Leerstelle des Textes im Sinne der Leerstellentheorie Wolfgang Isers (1972) individuell ausgefüllt werden, um den Schüler(inne)n in Form eines literarischen Rollenspiels aus der Perspektive Bens Raum für eine eigenaktive Auseinandersetzung mit der Erfahrung der ersten Liebe zu eröffnen und sie dabei Momente von Geschlechteridentität, Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen probehandelnd erkunden zu lassen.


Anna! Ob sie mich
wohl wirklich mag? Ach Anna.
Ich will jetzt endlich meine Hausaufgaben machen, aber ich kann es einfach nicht,
denn ich habe immernoch Anna in meinem Kopf.
4 mal 8 sind verdammt ich warte lieber auf Holger
vielleicht kann er mir weiter helfen.

Die Vorstellung dieser individuellen Textkonkretisationen im Klassenplenum bildete den Abschluss dieser ersten Annäherung an den Themenkomplex „Liebe“. Je nach Klassensituation bzw. Lernziel hätte sich auch eine Aufarbeitung in kleinen geschlechtshomogenen Gesprächskreisen angeboten.

Die Hinführung zum zweiten im Buch zentralen Problembereich, den Umgang mit Fremdheit, schloss sich folgerichtig an. Hier hat sich der Einsatz einer Phantasiereise zur imaginativen Erschließung der Tiefendimension des Themas, zur Erleichterung der Identifikationsmöglichkeiten mit Anna, zur Förderung der Empathiefähigkeit und zur spielerisch-probehandelnden Vorbereitung auf eine für die Viertklässler(innen) selbst schon sehr bald eintretende Situation bewährt. Bei geschlossenen Augen wurden die Schüler(innen) aufgefordert, sich ihren ersten Tag in einer neuen Schule vorzustellen – ein Szenario, das in Anbetracht des bevorstehenden Endes ihrer Grundschulzeit eine durchaus existentielle Bedeutung besaß. Der Hinführungstext endete genau an der Stelle, als die Kinder in ihrer Vorstellung ihr neues Klassenzimmer betreten und mit ihren neuen Klassenkamerad(inn)en zusammentreffen. Beides sollte in einem an die Phantasiereise anschließenden freien Schreibarrangement ganz individuell ausgefüllt werden. Die Vorstellung und Besprechung dieser Texte im Stuhlkreis verdeutlichte das breite Spektrum der problemspezifischen Zugangs- und Verarbeitungsweisen und eröffnete Raum für das gemeinsame Gespräch über die mit dem nahenden Schulwechsel verbundenen persönlichen Hoffnungen und Ängste.

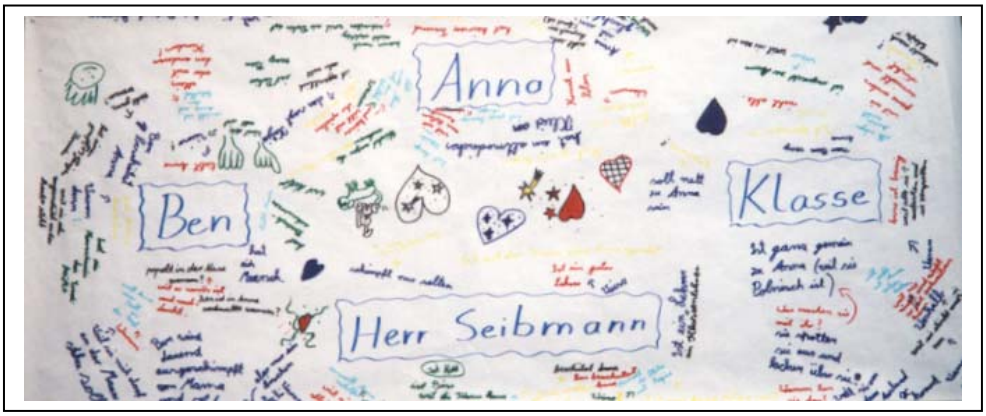
Vor diesem Hintergrund waren die Kinder in besonderer Weise für die Auseinandersetzung mit Annas erstem Tag in ihrer neuen Klasse sensibilisiert, den Härtling im zweiten

Kapitel seines Buches ausführlich schildert (BlA, S. 11 ff.). Der Einsatz des Hörspiels (Härtling 1982) ermöglichte dabei eine besondere Erlebnisintensität, die sich im anschließenden Gespräch in ihren medienspezifischen Besonderheiten reflektieren ließ. Allerdings standen das Verhalten von Anna, Herrn Seibmann, Ben und der Klasse im Mittelpunkt des Interesses. Die häusliche Lektüre der folgenden drei Kapitel (BlA, S. 17 ff.) vermittelte auf dieser Grundlage vertiefende Einblicke in den von Härtling einfühlsam beschriebenen Problemkomplex.

2.2 *Personenkonstellation, Liebe und Fremdheit - Phase der Objektivation und Reflexion*

Nachdem den Schüler(inne)n in der ersten Phase der Reihe subjektive Annäherungen an die beiden Schwerpunktthemen „Liebe“ und „Fremdheit“ und ein Einstieg in die Beschäftigung mit den ersten Kapiteln des Buches ermöglicht worden war, schloss sich die zweite Phase des Didaktischen Dreischrittes auf der Ebene der Gesamtreihe an. Der schematische Überblick dokumentiert Inhalte und Abfolge (s. Kasten S. 102):
Die zweite Hauptphase der Reihe umfasste insgesamt zehn Stunden. Diese ordnen sich drei thematischen Komplexen zu: „Personenkonstellation“, „Liebe“ und „Fremdheit“. Ihre Behandlung im Unterricht wiederholte en miniature den Didaktischen Dreischritt auf der Ebene der Themenkomplexe wie der Stundensequenzen. Die Verbindung von linear- und aspektanalytischer Textarbeit und handelnd-produktiven bzw. kreativen Schreib- und Gestaltungsarrangements garantierte eine große Bandbreite an Zugangs- und Verarbeitungsweisen mit identitätsorientierter Zielsetzung.

Den Ausgangspunkt bildete die vertiefende Aufarbeitung der während der häuslichen Lektüre der Kapitel 3-5 gewonnenen Leseeindrücke der Schüler(innen) in Form eines Schreibgespräches. Jeweils vier bis fünf Schüler(innen) erhielten Stifte in einer je eigenen Farbe und eine Papierbahn, auf der in Karoform die Begriffe „Ben“, „Anna“, „Herr Seibmann“ und „die Klasse“ geschrieben standen. Zunächst sollte jede(r) Schüler(in) für sich bei absolutem Schweigen Assoziationen, Gedanken, Gefühle etc. zu den vier Personen bzw. Personengruppen auf der Papierbahn notieren, dann wurden die Schüler(innen) aufgefordert, mit den anderen über ihre individuellen Sichtweisen in einen schweigend-schreibenden Dialog einzutreten.



Die gruppeninterne mündliche Reflexion der Schreibprozesse beendete nach etwa dreißig Minuten die gemeinsame Stillarbeitsphase. Diese wurde durch die Diskussion der Personenprofile, Beziehungsmuster und Verhaltensweisen auf der Grundlage der gruppeninternen Diskussionsschwerpunkte im Plenum abgelöst. Die Erstellung von Personenplakaten auf der Grundlage einer erneuten, selektiven Textrezeption leitete in der Folgestunde eine Systematisierung und kritisch-objektivierende Überprüfung der im Schreib- und im Plenumsgespräch diskutierten Einschätzungen der Schüler(innen) ein.

2. Phase		Objektivierende Texterschließung und -analyse Integrierte Teilphasen: Subjektives Vorverständnisses, Objektivierung und personale Applikation (1., 2. und 3. Phase im Wechsel)
		1. Systematische Textbegegnung - die Personen des Buches
[1/2]	3. Sequenz (4./5. Stunde)	Die Hauptfiguren des Buches und ihre Beziehung untereinander in den ersten fünf Kapiteln – ein erster individueller und gemeinschaftlicher Zugriff auf der Grundlage einer Schreibmeditation (EA/GA).
[2]	4. Sequenz (6. Stunde)	Erstellung von Personen-Plakaten zur vertiefenden Erarbeitung der Personenprofile (LV/GA); Vorstellung und Diskussion (UG); HA: Verfassen von individuellen Texten zu einer Hauptperson im Buch.
[2/3]	5. Sequenz (7. Stunde)	Vorstellung und Diskussion der Schüler(innen)-Texte im Vorlesekreis im Sinne literarischer Geselligkeit (UG/SK).
		2. Systematische Textbegegnung - thematischer Schwerpunkt „Liebe“
[2, 3]	6. Sequenz (8. Stunde)	Lese-, Erzähl- und Gesprächskreis zur ersten Annährung an den thematischen Schwerpunkt „Liebe“ durch die Rezeption, Reflexion und Diskussion des 6. Kapitels („Ben schreibt an Anna“) (UG/SK); Rollenspiel zum Kapitel (GA/SK); HA: personal-kreative Schreibarrangements (3 Themen zur Wahl).
[2, 3]	7. Sequenz (9./10. Stunde)	Vorstellung und Diskussion der Schüler(innen)-Texte im Vorlesekreis im Sinne literarischer Geselligkeit (EA/UG/SK); Hörkassette zum 8. Kapitel („Anna antwortet“) als Grundlage für die intensive analytisch-diskursive und handelnd- produktive Auseinandersetzung mit der Schulhofszene (Schulhofbild mit Denkblasen) (EA/UG); HA: Lesen der Kap. 9-11.
		3. Systematische Textbegegnung - thematischer Schwerpunkt „Fremdheit“
[(1), 2]	8. Sequenz (11./12. Stunde)	Vertiefung der Fremdheitsproblematik auf der Grundlage eines Clusters zum Begriff „fremd“ (EA/UG) und einer Erarbeitung des Problemkomplexes im Buch in Form themendifferenzierter Gruppenarbeit (Kap. 2,5,10,11) (GA); Vorstellung und Diskussion (GA/UG).
[2, 3]	9. Sequenz (13. Stunde)	Die Hütte als utopischer Ort zwischen Eigenem und Fremdem – Textarbeit und personale Applikation mittels einer individuellen Bild-Text-Collage (LV/EA); Ausstellung in Form einer Klassengalerie (EA/UG).

In der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum fand diese analytisch-diskursive Phase ihren Abschluss. Ein persönlicher Brief an einen der bislang im Buch in Erscheinung getretenen und im Unterricht behandelten Protagonisten eröffnete den Schüler(inne)n vor diesem Hintergrund Raum für eine personale Applikation der bisherigen Arbeitsergebnisse im Sinne der dritten Phase des Didaktischen Dreischrittes.

Mit der 8. Stunde der Reihe rückte die systematische Auseinandersetzung mit der literarischen Verarbeitung des Themenkomplexes „Liebe“ in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Im Lese- und Gesprächskreis wurde das 6. Kapitel des Buches („Ben schreibt an Anna“, BlA, S. 33 ff.) zunächst gemeinsam rezeptiv-diskursiv erschlossen, ehe ein Rollenspiel zu dem im Kapitel erkennbar gewordenen Konflikt eine erfahrungsorientierte Vertiefung der Verstehensprozesse durch unmittelbare probehandelnde Perspektivübernahme ermöglichte. Personal-produktive Schreibarrangements – persönliche Briefe an Ben oder Anna, Briefe zwischen den beiden oder Tagebucheinträge von einem der beiden – gaben den Schüler(inne)n anschließend Raum zu einer individuellen Verarbeitung. Die Vorstellung und Diskussion der entstandenen Texte schloss sich in der Folgestunde im Vorlesekreis an. Auf diese Weise konnten erneut unmittelbare Erfahrungen mit literarischer Geselligkeit gesammelt werden. Die Beschäftigung mit dem 8. Kapitel („Anna antwortet“, BlA, S. 43 ff.) wurde durch eine gemeinsame Lesestunde eingeleitet. Alternativ hätte sich die Rezeption der entsprechenden Passage auf der Hörkassette (Härtling 1982) angeboten. Eine intensive Reflexion und die handelnd-produktive Auseinandersetzung mit der Schulhofszene schlossen sich an. Um die Empathiefähigkeit der Schüler(innen) und ihr Verständnis für das Handlungsgeschehen zu vertiefen, wurde die Klasse aufgefordert, auf einem Arbeitsblatt in verschiedene Denkblasen Gedanken, Gefühle etc. von Anna, Ben und umstehenden Klassenkamerad(inn)en zu schreiben. Die Vorstellung der Ergebnisse in Form einer kleinen Vernissage zeigte die Vielschichtigkeit der Textrezeptionen und -konkretisationen. Dabei wurden durchaus auch geschlechtsspezifische Reaktionen auf Annas Umarmung erkennbar (BlA, S. 46), insofern gerade einige Jungen Scheu, Angst oder Unsicherheit mehr oder weniger offen zum Ausdruck brachten („Jetzt wird’s gefährlich“). Auch das Gelächter bzw. Getuschel der anderen, das im Buch nur angedeutet ist, bildete in den Textkonkretisationen der Schüler(innen) einen Schwerpunkt.

Die häusliche Lektüre der Kapitel 9-11 (BlA, S. 48 ff.) leitete zum letzten Erarbeitungskomplex der zweiten Phase der Reihe über. Diese hatte das Thema „Fremdheit“ zum Gegenstand, auch wenn dieses im Kontext des Handlungsgeschehens natürlich untrennbar mit der Liebesgeschichte zwischen Anna und Ben verbunden ist. Der Einstieg erfolgte in der 11. Stunde über ein Cluster zum Be-griff „fremd“. Die Vorstellung einzelner Assoziationsketten zeigte die ganze Bandbreite des mit dem Wort verbundenen Konnotations- bzw. Assoziationsfeldes. Auf dieser Grundlage wurde die Verarbeitung des Problemkomplexes im Buch aspektanalytisch in themendifferenzierter Gruppenarbeit untersucht. Die Kapitel 2, 5, 10 und 11 standen dabei im Mittelpunkt. Die Vorstellung und Diskussion

der Arbeitsergebnisse machte die Genese des Problems und seine sukzessive Auflösung transparent. Denn die Fremdheit zwischen Anna und Ben nahm in dem Maße ab, so das Fazit der Lerngruppe, wie die Liebe bzw. Freundschaft zwischen beiden wuchs. Die von Härtling differenziert geschilderte Fremd- bzw. Andersartigkeit der kulturell geprägten Lebenskontexte von Anna und Ben

> (BlA, S. 52ff und 57 ff.) und das Motiv der Hütte als utopischem Ort zwischen Eigenem und Fremdem (BlA, S. 54 ff.) bildeten weitere Schwerpunkte des Unterrichtsgespräches. Auf der Grundlage dieses analytisch-diskursiven Zugangs eröffnete ein spezifisches personal-kreatives Gestaltungsarrangement den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu einer personalen Applikation des von Härtling literarisch ins Bild gesetzten Problemkomplexes. Denn vor dem Hintergrund des Schlussbildes von Bens Besuch bei Anna, wo beide in Annas Hütte aneinandergeschmiegt liegen und gemeinsam einen Moment höchster Vertrautheit und stillen Glückes erleben (BlA, S. 55 f.), wurden die Schüler(innen) aufgefordert, individuell ihren eigenen, ganz persönlichen, entweder realen oder gewünschten Ort des Rückzuges bzw. der selbstbestimmten Entfaltung in Wort und Bild zur Darstellung zu bringen. Die Präsentation der entstandenen Bild-Text-Collagen in Form einer Klassengalerie führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Inhalt und Bedeutung solch individueller Traumorte.

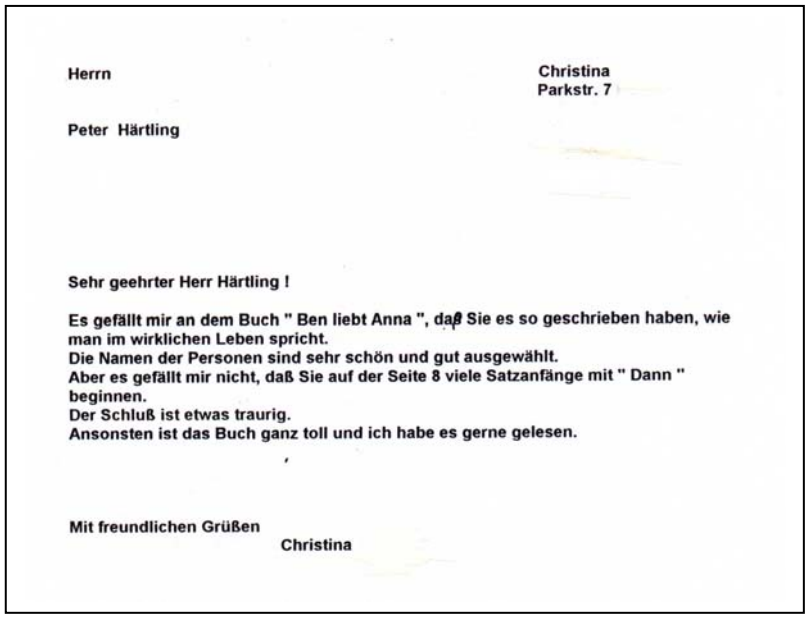
2.3 *„Lieber Peter Härtling" – Phase der personalen und sozialen Applikation*

Die 3. Phase der Unterrichtsreihe suchte die Arbeitsergebnisse insgesamt zu bündeln und den Schüler(inne)n Raum für eine individuelle Anwendung auf das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu eröffnen. Der nachfolgende Überblick zeigt Inhalte und Abfolgen.

Im Anschluss an die bereits in der Endsequenz der zweiten Phase ermöglichte persönliche Auseinandersetzung mit dem durchaus archetypalen literarischen Motiv des utopischen Ortes folgte in der vierzehnten Stunde der Einstieg in die dritte Phase der Reihe in Form eines Lese- und Gesprächskreises zu den Kapiteln 12-14. Die Nacktbadeszene wurde dabei natürlich besonders kontrovers diskutiert. Aber auch das Ende der Geschichte bildete einen Schwerpunkt des Gespräches. Dass die Liebe zwischen den beiden Protagonisten durch Annas Wegzug auf eine harte Probe gestellt wurde, widersprach ganz offenkundig der Erwartungshaltung vieler Kinder. Die Hausaufgabe stellte aus diesem Grunde drei Schreibarrangements zur Auswahl, die den unterschiedlichen Rezeptions- und Reaktionsmustern zu entsprechen suchte: 1. das Weiterschreiben der Geschichte; 2. Briefe zwischen Anna und Ben; 3. ein persönlicher Brief an Ben, Anna oder Peter Härtling. Die Präsentation der entstandenen Geschichten im Stuhlkreis zeigte nicht nur eine ganze Reihe von sehr interessanten Fortsetzungsarrangements, sondern auch sehr einfühlsame Briefe zwischen den beiden Liebenden. Größter Beliebtheit erfreuten sich die Briefe an Ben, Anna und vor allem an Peter Härtling. Diese waren in ihrem Resümee ebenso eigenständig wie reflektiert und erfüllten damit in paradigmatischer Weise, was diese Schlussphase der Reihe im Sinne personaler Applikation leisten

3. Phase		Personale und soziale Applikation
[2/3]	10. Sequenz (14. Stunde)	Liebe auf der Probe - Lese-, Erzähl- und Gesprächskreis zu den Kap. 12-14 (UG); HA: Auswahl aus drei Schreibarrangements: Weiterschreiben der Geschichte; Brief an Anna bzw. Ben; persönlicher Brief an Peter Härtling.
[3]	10. Sequenz (15. Stunde)	Das Buch „Ben liebt Anna“ - Ein persönliches und gemeinsames Fazit in Form handelnd-produktiver und personal-kreativer Schreibarrangements - Präsentation und Diskussion der Texte (EA/UG).
[2/3]	11. Sequenz (16.-18./20. Stunde)	Literatur in den Medien. Autorenlesung auf Hörkassette; Produktion eines Hörspiels oder eines Videofilms zu „Ben liebt Anna“.
[2-3]	12. Sequenz (19.-20./22. Stunde)	Sichtung von Dokumentationen zu Projekten über Härtlings „Ben liebt Anna“ anderer Schulklassen im Internet (EA/GA/UG). Erstellen einer eigenen Homepage zu „Ben liebt Anna“ mit allen im Verlauf der Reihe entstandenen Arbeitsergebnissen (EA/GA).

sollte: den subjektiven Rückbezug des Erlesenen und Diskutierten, die persönliche Verarbeitung einer literarisch dargestellten fremden Lebens- und Erfahrungswelt im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverständnisses.



Herrn

Peter Härtling

Christina
Parkstr. 7

Sehr geehrter Herr Härtling !

Es gefällt mir an dem Buch " Ben liebt Anna ", daß Sie es so geschrieben haben, wie man im wirklichen Leben spricht.
Die Namen der Personen sind sehr schön und gut ausgewählt.
Aber es gefällt mir nicht, daß Sie auf der Seite 8 viele Satzanfänge mit " Dann " beginnen.
Der Schluß ist etwas traurig.
Ansonsten ist das Buch ganz toll und ich habe es gerne gelesen.

Mit freundlichen Grüßen

Christina

Die erfahrungsorientierte Behandlung medienspezifischer Fragen könnte diese Mitte der neunziger Jahre an einer nordrhein-westfälischen Grundschule realisierte Unterrichtsreihe sinnvoll ergänzen und damit der medialisierten Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen in noch stärkerem Maße Rechnung tragen (vgl. 11. und 12. Sequenz). Eine naheliegende Möglichkeit ist der systematische Vergleich zwischen Buchmedium und Hörspiel (Härtling

1982), der ja bereits im Kontext der oben beschriebenen Reihe partiell integriert worden war, oder die Einbeziehung der 1997 erschienenen Autorenlesung auf Cassette (Härtling 1997). Die Anfertigung eines eigenen Hörspiels zum Buch bietet eine handlungsorientierte Erweiterung. Noch spannender könnte für die Kinder die Produktion eines eigenen Videofilmes über die Liebesgeschichte zwischen Ben und Anna sein. Damit eröffnen sich sinnvolle Möglichkeiten für eine fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung (16.-18./20. Stunde: das Schreiben eines eigenen Drehbuchs, die Ausgestaltung der Figuren mit Requisiten, das Unterlegen mit Musik etc.

Interessante multimediale und kommunikative Optionen zur Behandlung des Buches im Rahmen eines medienintegrativen Deutschunterrichts sind mit der Einbeziehung des Internet verbunden (19.-20/22. Stunde). Denn seit Ende der neunziger Jahre gibt es eine ganze Reihe von Internetseiten, auf denen Schulklassen Ergebnisse ihrer Behandlung von „Ben liebt Anna“ veröffentlicht haben (z.B. http://home.rhein-zeitung.de/~kbalduin/bla.htm; http://www.weiherrs.fr.bw.schule.de/Literaturwerkstatt.htm).

Der Besuch dieser Internetseiten und die Kontaktaufnahme mit ihren Verfasser(inne)n bietet sich ebenso an wie die Dokumentation der mit der eigenen Lerngruppe erarbeiteten Unterrichtsergebnisse im Rahmen einer eigenen Homepage.

Als reizvoll könnte sich überdies natürlich die virtuelle Kooperation mit einer anderen Klasse erweisen. Dazu könnten beide Lerngruppen zunächst unabhängig von einander das Buch behandeln. Anschließend könnten sie ihre Ergebnisse in einem gemeinsamen Arbeitsbereich auf einer eigens für Lernkontexte entwickelten netzbasierten Plattform für kooperatives Arbeiten, dem von der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung (GMD) konzipierten BSCW, ablegen, um diese dann gegenseitig zu sichten, zu vergleichen und zu diskutieren (vgl. Frederking/Berghoff/Krommer 2000; Berghoff/Frederking 1999). Mit einer solchen virtuellen Kooperation würde nicht nur der medialisierten Lebenswirklichkeit der Kinder in spezifischer Weise entsprochen und ein wichtiger Beitrag zum Aufbau von Medienkompetenz geleistet, sondern darüber hinaus auch das Spektrum fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse in signifikanter Form erweitert. Denn die vergleichende Aufarbeitung von Rezeptions-, Interpretations- und Produktionsergebnissen im Zusammenhang mit einem literarischen Werk zwischen zwei Lern- bzw. Rezeptionsgruppen realisiert, was seit Hans Robert Jauss’ (1967) Provokation der Literaturwissenschaft zum originären Bestandteil des Deutschunterrichts gehört bzw. gehören sollte – die Einbeziehung und Reflexion von Rezeptionsprozessen und unterschiedlichen Rezeptionsperspektiven. Virtuelle Kooperationen eröffnen dazu neue Möglichkeiten, die auch und gerade in einem identitätsorientierten Deutschunterricht genutzt werden sollten. Denn die Kommunikation und Diskussion mit anderen ist ein wichtiger Beitrag zum Aufbau eines reflektierten und Verschiedenartigkeit verarbeitenden Selbst- und Weltverhältnisses im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. Identitätsorientierter Deutschunterricht sollte sich nicht zuletzt aus diesem Grunde immer auch als medienintegrativer Deutschunterricht verstehen und den Schüler(inne)n entsprechende multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnen.

Anmerkungen

1 Die Zahlen in den eckigen Klammern verweisen auf die realisierten Phasen im Sinne des Didaktischen Dreischrittes auf der Ebene der Stundensequenzen. Diese können im begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes allerdings im Kontext der ausführlichen textlichen Erläuterung nicht explizit aufgegriffen und kommentiert werden. Die fettgedruckten Phasen in den Überschriften beziehen sich auf die Kernphasen im Rahmen der Gesamtreihe. Diese werden jeweils im Anschluss an den schematischen Überblick en detail aufgegriffen und erläutert.

2 Zu den verwendeten Abkürzungen: EA = Einzelarbeit; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; UG = Unterrichtsgespräch; HA = Hausaufgabe; SK = Stuhlkreis; LV = Lehrervortrag

Literatur

Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim-München: Juventa 1987.

Baacke, Dieter/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim-München: Juventa 1985.

Baacke, Dieter/Frank, Günter/Radde, Martin: Jugendliche im Sog der Medien. Opladen: Leske+Budrich 1989.

Bayerisches Staatministerium für Unterricht und Kultus. Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. Amtsblatt vom 9. August 2000. München: 2000.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

Beck, Ulrich: Demokratisierung der Familie. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 195-216.

Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996.

Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main: Fischer 1998.

Benjamin, Jessica: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Frankfurt am Main: Fischer 1996.

Berghoff, Matthias/Frederking, Volker: Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperation zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz. In: Ide 2/1999, S. 121-133.

Bergmann, Wolfgang: Computerkids. Die neue Generation verstehen lernen. Zürich: Kreuz 1996.

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz 1992.

Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive 1994.

Deutsche Schell (Hrsg.): Jugend 2000. 2 Bände. Opladen: Leske+Budrich 2000.

Daubert, Hannelore: Lehrerbegleitheft. Peter Härtling „Ben liebt Anna“. Weinheim: Beltz ^{4}1994.

Daubert, Hannelore: Peter Härtling im Unterricht. Klassen 3-6. Weinheim: Beltz 1996.

Frederking, Volker/Berghoff, Matthias/Krommer, Axel: Virtueller Deutschunterricht. „Umgang mit dem Fremden“ – eine Internet-Kooperation zwischen zwei achten Klassen. In: Deutschunterricht 3/2000, S. 207-216.

Gergen, Kenneth J.: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl-Auer 1996.

Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz 1979 [Abk. im Text: BlA] (1979a).

Härtling, Peter: Vorwort zu „Ben liebt Anna“. In: Peter Härtling: Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz 1979, S. 5 (1979b).

Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Hörspiel. Hamburg: Polygram 1982.

Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Autorenlesung. Schwäbisch Hall: Steinbach 1997.

Helsper, Werner (Hrsg.): (1991) Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske+Budrich 1991.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch. Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Diesterweg 1995. [Abkürzung im Text: HK]

Hinz, Arnold: (1996) Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 99-113.

Höppner, Martina/Spinner, Kaspar H.: „Ben liebt Anna". Vorschläge zur Lektüre von Peter Härtlings Buch. In: Praxis Deutsch 73/1985, S. 22-23.

Internetseiten zu „Ben liebt Anna":

- http://home.rhein-zeitung.de/~kbalduin/bla.htm
- http://www.weiherrs.fr.bw.schule.de/Literaturwerkstatt.htm

Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. In: Rainer Warning (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink 1988, S. 228-252.

Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Ebd.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970, S. 144-207.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Gymnasium: Sekundarstufe I. Deutsch. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach 1993. [Abkürzung im Text: KMNRW]

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/ München: Juventa 1995.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg 1982.

Leonhardt, Claus-Peter: Medienanthropologie. In: McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn: Junfermann 1995, S. 227ff.

Lyotard, J. Francois: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Tumult 4/1982, S. 131-142.

McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Dresden-Basel: Verlag der Kunst 1995 (1964).

McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen und mit einem Beitrag versehen von Claus-Peter Leonhardt. Mit einer Einleitung von Dieter Baacke. Paderborn: Junfermann 1995 (1989).

Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1968 (1927/30).

Melenk, Hartmut/Belgrad, Jürgen: (1996) Einleitung: De- und Rekonstruktion der Literaturdidaktik. In: Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996, S. 5-8.

Meyrowitz, Joshua: Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim-Basel: Beltz 1987.

Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag 1994. [Abkürzung im Text: MKUSBW]

Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach 1999. [Abkürzung im Text: MSWWF]

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10. Deutsch. Hannover: Schroedel 1993. [Abkürzung im Text: NK]

Opaschowski, Horst W.: „Generation @" – Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder. Hamburg: Mairs 1999.

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer 1986 (1982).

Rank, Bernhard: „Ihr könnt doch noch gar nicht wissen, was Liebe ist": Ben liebt Anna von Peter Härtling. In: Bernhard Rank (Hrsg.): Erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher: Was macht Lust auf Lesen? Baltmannsweiler: Schneider 1999, S. 189-209.

Rusch, Heike: Suchen nach Identität. Kinder zwischen Acht und Zwölf. Baltmannsweiler: Schneider 1998.

Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980 (1980a).

Spinner, Kaspar H.: Vorwort zu Identität und Deutschunterricht. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Rupreecht 1980, S. 5-6 (1980b).
Spinner, Kaspar H.: Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 7-14 (1980c).
Spinner, Kaspar H.: Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 33-50 (1980d).
Spinner, Kaspar H.: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 67-80 (1980e).
Spinner, Elisabeth/Spinner, Kaspar H.: Kinder- und Jugendliteratur. In: Jürgen Baurmann/Otfried Hoppe (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer 1984, S. 362ff.
Spinner, Kaspar H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 133/1993, S. 1-6 (1993a).
Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Albert Bremerich-Vos: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, S. 23-36 (1993b).
Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang 1995.
Südhoff, Sigrid: Literaturwerkstatt. Freiarbeit mit Peter Härtlings „Ben liebt Anna“ in einer 4. Klasse. In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Weinheim 1992, S. 69-76.
Südhoff, Sigrid/Rolfes, Markus (1994): Literaturkartei: Ben liebt Anna. Zu Peter Härtlings Erzählung „Ben liebt Anna“. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1994.
Turkle, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt 1998 (1995).
Vogt, Gabriele: Peter Härtling: „Ben liebt Anna“. In: Materialien zum Unterricht – Heft 28. Deutsch 5. Hrsg. vom Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1981.
Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: Akademie Verlag 1987.
Welsch, Wolfgang: Identität im Übergang. Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1993, S. 168-200 (1989).
Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997.

JUTTA WERMKE

Biographie zwischen Lebenslauf und Biofiktion

„Biographie“ bezeichnet sowohl den faktischen Lebenslauf einer Person als auch die Lebensgeschichte, mit der sich ein Mensch erzählend vergewissert, was er aus seinem Leben gemacht hat. Die Biographie als literarisches Genre verbindet beide Pole: Sie dient der Sinnkonstituierung und sagt etwas Gültiges über ein Leben aus, sie erhebt einen Wahrheitsanspruch – wenngleich „höherer Art“ –, und sie ist selbst ein Sozialisationsfaktor, indem sie präformierend auf Lebensläufe zurückwirkt. Dieses klassische Verständnis der Biographie wird jedoch nicht erst, aber schwerpunktmäßig seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts durch experimentelle Formen der Literatur infrage gestellt. Max Frischs „Biografie: Ein Spiel“ dient als Beispiel einer konstruktiven Dekonstruktion der Biografie.

„Biographie“ ist bislang kein zentrales Thema der Deutschdidaktik trotz gelegentlicher Schwerpunkte in Fachzeitschriften zur Autobiographie (Der Deutschunterricht 1989, H. 2) oder zum autobiographischen Erzählen (Praxis Deutsch 1998, H. 152). Zwar gehört der Lebenslauf zu den Standardformen, die in der 9. und 10. Klasse behandelt werden. Gelernt und geübt wird die pragmatische Textsorte zum Zwecke von Bewerbungen insbesondere für diejenigen, die von der Schule abgehen und eine Lehrstelle suchen wollen. Der Bezug zur literarischen Biographie wird jedoch im Allgemeinen nicht hergestellt. Zwar zählt autobiographische Literatur je nach Schultyp von „Dichtung und Wahrheit“ bis zum „Tagebuch der Anne Frank“ zum Lektürekanon; und autobiographische Züge im Werk von Schriftstellern wie Max Frisch herauszuarbeiten, gehört zum Grundbestand von Textinterpretationen. Die Problematik des Genres selbst wird allerdings selten aufgegriffen. Eher finden Biographien im Geschichtsunterricht Beachtung, dort aber vorwiegend als Quellenmaterial.

Für Schülerinnen und Schüler dagegen haben literarische und mediale biographische und pseudobiographische Angebote einen hohen Stellenwert. Auf der Suche nach Vorbildern ist ihr Interesse an Forschern und Entdeckern, Kriegshelden und Königinnen, Sport- und Showstars groß. Bücher, Spielfilme, dokumentarische Filme und vor allem Talk-Shows und Live-Inszenierungen (mit „Fliege“ auf der Suche nach der Mutter z.B. oder „Big Brother“ als kontinuierliche Aufzeichnung eines WG-Alltags) befriedigen dieses Bedürfnis nach Einblick in das gelebte Leben anderer. Orientierung wird zunehmend über das entwicklungsbedingte Maß hinaus gesucht, da tradierte biographische Muster immer weniger präformierende Funktion haben und die Jugendlichen vor der Aufgabe stehen, *ihren* „Lebenslauf“ zu erfinden.

Vor diesem Hintergrund scheint mir die Auseinandersetzung mit der Biographie im Deutschunterricht von großer Bedeutung zu sein, um zu zeigen

- dass die aus der Rückschau geschriebenen oder medial verfassten Biographien immer eine Mischung aus Fakten und Fiktionen bieten,

- dass die gelebten Biographien vorausschauend immer auch anders sein können, wenngleich sich die Spannbreite der Alternativen sicherlich unterscheidet,
- dass Lebensläufe und Biographien starken Standardisierungen unterliegen bzw. partiell unterliegen,
- dass jeder an seiner eigenen Biographie arbeitet, indem er sie erzählt, akzentuiert, interpretiert, rückblickend bewertet und im Laufe der Zeit neu interpretiert,
- dass jeder prospektiv eine Vision braucht, auf die hin er seine Geschichte erzählt und realisiert.

1 Biographie und „Lebenslauf“

Als Biographie bezeichnen wir sowohl den faktischen Lebenslauf einer Person, wie er sich in einzelnen Daten z. B. für eine Bewerbung oder einen Lexikoneintrag niederschlägt, als auch die Lebensgeschichte, an der Menschen ab einem gewissen Alter arbeiten, um sich – erzählend – zu vergewissern, was sie aus ihrem Leben gemacht haben, wie auch die Lebensbeschreibung, die wir (heute) gemeinhin der Literatur zurechnen.

> Als Kern der biographischen Literatur in diesem Sinne gelten Fremd- und Selbstbiographie, die sich primär danach unterscheiden, ob Erzähler und Subjekt der Geschichte identisch sind oder nicht (vgl. Bruss 1989, S. 258 ff.). Der bis ins 20. Jahrhundert hinein gebräuchlichere Begriff der Memoiren (Neumann 1970, S. 9 ff; z. B. Westphal 1923) lässt sich dagegen nur vage von anderer autobiographischer Literatur abgrenzen. Er wird heute eher im belletristisch-unterhaltenden Bereich angesiedelt und auf Lebenserinnerungen von Politikern, Stars und Prominenz allgemein bezogen, wobei das Interesse nicht nur den Personen – Gorbatschow und Gräfin Dönhoff, Bill Gates und Madonna – gilt, sondern insbesondere auch ihren Lebensumständen und der Zeitgeschichte (vgl. Koopmann 1985, S. 53).

Biographie und Autobiographie – die Memoiren beziehe ich ein, ohne sie künftig explizit zu nennen – nehmen eine Zwischenstellung zwischen Gebrauchsliteratur und Dichtung, ästhetischen und pragmatischen Texten ein. Das hat historische und systematische Gründe. Die Vorformen hatten ihren „Sitz im Leben“, z.B. als Nekrologe oder erbauliche Vorlesungen bei Tisch – z.B. von Heiligenlegenden –, in amtlichen Vorgängen als berufsbezogene Rechenschaftsberichte usw.

Der *Wahrheitsanspruch*, der – wie schillernd auch immer – für diese Vorformen zentral war, wurde zum konstitutiven Merkmal des Genres (vgl. Lejeune 1989, S. 214 ff.; Prümm 1989, S. 77; Scheuer 1994b, S. 42), auch nachdem es sich zunehmend aus seinen ursprünglichen Verwendungszusammenhängen gelöst hatte, so dass selbst da, wo die Biographie zum biographischen Roman ohne Bezug auf eine reale Lebensgeschichte wird, der Wahrheitsanspruch nicht aufgegeben, sondern zu einem Teil der Fiktion wird.

Eine Gattungsbindung im strengen Sinne gibt es für Biographie und Autobiographie nicht, so dass ihre Manifestationen nicht nur – wenn auch überwiegend – in epischer, sondern auch in dramatischer und lyrischer Form vorkommen können (Neumann 1970, S. 92 ff.; Scheuer 1994b, S. 30). Um so mehr überrascht die Übereinstimmung der Merkmale, mit denen eine gute Biographie oder Autobiographie, sei es aus literaturgeschichtlicher oder allgemeinhistorischer Sicht, charakterisiert wird. Auch neuere literarische Biographien, die einer „experimentellen“ Ästhetik verpflichtet sind, bleiben auf den traditionellen Kriterienkatalog bezogen, der außerdem für Fragestellungen anderer Disziplinen als Ausgangspunkt dient.

Ich zitiere aus Metzlers Literaturlexikon von 1984:

> Allgemein ist die Autobiographie gekennzeichnet durch eine einheitliche Perspektive, von der aus ein Leben als Ganzes überschaut, gedeutet und dargestellt ist [...]. Diese meist in höherem Alter oder von einem abgeklärten Standpunkt aus vorgenommene Retrospektive bedingt innerhalb eines chronologischen Aufbaus eine unbewußte oder bewußte (oft sentenziöse) Systematisierung, (Neu)ordnung, Auswahl und einheitliche Wertung der biograph. Fakten, eine sinngebende Verknüpfung einzelner Lebenssituationen. (vgl. Müller 1976, S. 9 und Prümm 1989, S. 76 unter Bezug auf bzw. in Abgrenzung von Dilthey 1979, S. 195)

Koopmann (1985, S. 48-50) hebt an der Handlungsführung der Biographie neben dem fiktionalen Charakter Geradlinigkeit und Kontinuität, innere Konsequenz und Entwicklungsmöglichkeiten hervor. Die Komposition gleiche der „kompakter Gemälde", die große Linie muss erkennbar sein, die die Teile mit dem Ganzen verbindet. „Lückenlosigkeit" und „Abrundung" verweisen auf ein geschlossenes Kunstwerk, das jedoch nicht nur affirmativ, sondern auch konträr zu seinem Sujet eingestellt sein könne (vgl. Scheuer 1994a , S. 51 f).

Die zusammenhängende, kontinuierliche, folgerichtige, sinnhafte Wiedergabe – und das heißt: Anordnung – der Fakten ist demnach das zweite Kriterium, das neben dem Wahrheitsanspruch von Literaturwissenschaftlern und Allgemeinhistorikern genannt wird. Ob es sich dabei jedoch um komplementäre oder konkurrierende, ob es sich überhaupt um voneinander isolierbare Kriterien handelt, ist die Kernfrage im Streit zwischen den Disziplinen um das Verhältnis von *Fakten und Fiktionen* in der Biographik.

Dass Fakten nie pur zu haben sind, dass immer die Bedingungen der Wahrnehmung wie die Modalitäten der Vermittlung interferieren, sind Erkenntnisse, die mit dem Konstruktivismus seit über 20 Jahren eine größere Verbreitung und Anerkennung gefunden haben. Dass darüber hinaus die Erfindung möglicher oder wahrscheinlicher Zusammenhänge Teil eines kreativen und keineswegs unseriösen Umgangs mit einer stets lückenhaften Überlieferung sein kann, findet auch in der Historiographie zunehmend Anhänger. Der Entwicklung der Biographie kommt in dieser weitreichenden interdisziplinären und wissenschaftstheoretisch relevanten Auseinandersetzung Beispielcharakter zu (Jauß 1970, S. 208 ff.; vgl. Scheuer 1979, S. 230 ff.; Prümm 1989, S. 76 f.).

Während Wahrheitsanspruch und Weltwissen, Fakten und Fiktionen das gemeinsame Interesse von Literatur- und Geschichtswissenschaft an der Biographie begründen, stehen für Soziologie und Pädagogik die Normativität von Lebensläufen und die Frage der Orientierung bzw. Situierung des Individuums in der Gesellschaft im Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann 1976; Alheit 1985; Zech 1988; Weymann 1989). Während die Literaturwissenschaft ihre Fragestellung von den vorliegenden biographischen Texten aus auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft richtet, wird in den Sozialwissenschaften der gleiche Sachverhalt von faktischen Lebensläufen und Standards ausgehend bis zur Ebene der individuellen Realisierung aufgebaut (vgl. Schulz 1996).

Da Standards und deren individuelle Realisierung jedoch überwiegend in Texten bzw. in Manifestationen schriftlicher oder mündlicher Kommunikation zu fassen sind, arbeiten auch Sozialwissenschaftler – vor allem unter historischer Perspektive – an literarischen Bio-

graphien, häufiger aber an nichtliterarischen Selbstzeugnissen, Interviews, Dokumenten.

Die ambivalente Beziehung von normierten Lebensläufen, deren Übernahme in der modernen Gesellschaft teils angeboten, teils gefordert wird, und individuellen biographischen Entscheidungen macht Weymann deutlich, wenn er (1989, S. 6 mit Kohli) den institutionalisierten Lebenslaufprogrammen heute eine zentrale Funktion für die Erfahrung von Kontinuität zuspricht, andererseits aber davon ausgeht, dass „entscheidungsverschlossene Lebensmöglichkeiten" weniger werden, „entscheidungsoffene" dagegen wachsen. „Biographie ist das Deutungsmuster des Lebenslaufs, in dem die Balance zwischen Individuierung und Realitätsanpassung stets aufs Neue zu finden ist. Die Freiheitskategorie ist hier konstitutiv" (Weymann 1989, S. 15).

Der Kreis der Merkmalsbestimmungen schließt sich, wenn wir die Biographie nicht nur als Ausdruck einer bestimmten Zeit und Relation des Einzelnen zur Gesellschaft, sondern auch als Aussage des Menschen über sich selbst und seine Stellung in einer Weltordnung verstehen (vgl. Aichinger 1977, S. 807 ff.; Dilthey 1979, S. 195). Mit dem Verlust eines heilsgeschichtlichen Bezugsrahmens stellt sich die Frage nach Sinn und Zufall, Selbstbestimmung und Schicksal der eigenen Biographie als eine Frage, die der einzelne Mensch selbst zu beantworten hat. Aus psychologischer Sicht gibt vor allem die Autobiographie Auskunft über Selbstkonzepte, und zwar sowohl in der Auswahl der Fakten als auch in den Fiktionen (Mummendey 1995, S. 26). Die Retrospektive, die im höheren Lebensalter ein „natürlicher psychischer Prozeß" ist, hat nach Mummendey (1995, 29) die „Funktion, dem Individuum selbst und seiner sozialen Umgebung ein *kohärentes und konsistentes Ganzes*, sozusagen eine *gute Gestalt* als Lebenslauf zu präsentieren"(vgl. die symbolische Autobiographik bei Craemer-Schroeder 1993, S. 7 ff.). Ein Satz von Musil aus dem „Mann ohne Eigenschaften", der von allen Disziplinen zu diesem Thema zitiert wird (Weymann 1989, S. 7; Bark 1989, S. 9; Scheuer 1979, S. 240) bündelt literarische, soziale, psychologische Aspekte:

> Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler. [...] sie lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, dass ihr Leben einen „Lauf" habe, irgendwie im Chaos geborgen. (Musil 1952, S. 650)

Ich fasse die Kriterien, die für Biographien geltend gemacht werden, zusammen:

1. Die Biographie als narrativer Text dient der *Sinnkonstitution*.
   Eine fortlaufende Erzählung, die rückschauend von einem Anfang auf ein Ende hin angelegt ist, stellt Zusammenhänge her und hebt den Zufall als Teil des Geschehens letztlich auf. Schlechte Erfahrungen und schuldhaftes Verhalten können – bewertet und verarbeitet – im literarischen Lebensentwurf integriert werden. Der Biographie wird also konzediert, etwas Gültiges über ein Leben auszusagen. Das gilt für Albert Schweitzers Autobiographie ebenso wie für Egon Friedells „Goethe".
2. Die Biographie als ästhetischer Text hat *Erkenntnisfunktion*.
   Auf der Basis überprüfbarer Fakten bietet die Biographie durch literarische Verfahren des Auswählens und Hervorhebens, des Vergleichens und der Metaphorik Interpretationen an, die ein bestimmtes Persönlichkeitsprofil als Bezugspunkt zeigen: Dokumentation und Fiktion (re-)konstruieren ein Geschehen, das vielleicht so nie stattgefunden hat, aber wenn, dann so hätte stattfinden „müssen". Die Biographie wird demnach mit

einem Wahrheitsanspruch „höherer Art“ verbunden.

3. Die Biographie als konkret-historischer Text ist ein *Sozialisationsfaktor*.
   Die Biographie, die den Werdegang eines Menschen darstellt, informiert immer auch über Erziehung und Bildung, Elternhaus, Schule und Beruf, über Freunde und Lehrer, Freundinnen und Lehrerinnen, kulturelle Erlebnisse, religiöse und philosophische Überzeugungen. Dass im Text Autoritäten zur Darstellung kommen, fällt jedoch weniger ins Gewicht als die Vorbildfunktion des Protagonisten und seine Auseinandersetzung mit Konventionen und Normen.

Sinnkonstituierung zu leisten, ein Instrument der Erkenntnis und Sozialisationsfaktor zu sein, wird aber der Literatur generell zugesprochen. Der besondere exemplarische Charakter der Biographie resultiert jedoch daraus, dass diese Merkmale, einerseits für die Biographie gattungsspezifisch sind und dass sie andererseits mit expliziter *Positivität* verbunden sind, einem für moderne Literatur untypischen Charakteristikum. „Vorbilder“, „Wahrheiten“ und „Geschichten“ sind zumindest der Theorie nach (bis vor kurzem) nicht mehr mit der herrschenden „literarischen“ Wertung vereinbar, sondern gelten als Indikatoren für eher „triviale“ Produkte. Dass die Biographie jedoch in der Regel nicht der sogenannten Trivialliteratur zugeschlagen wird, verdankt sie der Koppelung von Positivität und Faktizität. Die potentielle Überprüfbarkeit der Inhalte, die in anderen Kontexten ebenfalls kein zwingendes Argument für Literarizität ist, steht hier jedoch für Seriosität in Abgrenzung von „Superhelden“ und „Seejungfrauen“ der phantastischen Geschichten.

2 Biographie und „Biofiktion“

Wo Normen sind, da ist Widerstand; wo Widerstand ist, ist auch Komik; und wo Autorität ist, ist Gelächter. Die Konzentration von Autorität, Normativität und Positivität in der Biographie lässt ein hohes Maß an Komik als Gegenkraft erwarten. Verwirrspiele mit Fakten und Fiktionen, Sinn und Zufall, Individuum und Gesellschaft sind Themen der Komödie, des Schwanks, des Karneval. Komik als Form der Abweichung von Normen, des subversiven Widerstands gegen Autorität, als Farce auf Riten und Konventionen, als Parodie auf literarische Formen und soziale Rollen, als Humor, der mit einer Welt, die enttäuscht, versöhnt, und als Paradox, das Sinnerkenntnis verweigert, verweist auf Zusammenhänge der Biographie.

Inkongruenz und Kontrast gelten seit dem Ende des 18. Jahrhunderts als zentrale Merkmale des Komischen (Preisendanz 1976, S. 889). Die konkreten Beschreibungen variieren, je nachdem, ob sie „die paradoxe und daher unerwartete Subsumtion eines Gegenstandes unter einen ihm übrigens heterogenen Be-griff“ als Ausgangspunkt wählen (so Schopenhauer 1859, S. 99) oder die Beobachtung, dass wir etwas komisch finden, was wir gleichzeitig bejahen und verneinen müssen, etwas, das uns einerseits vertraut, andererseits absurd vorkommt, das oszilliert zwischen fiktiv und real.

Die verbreitetste Spezifizierung des Widersprüchlichen, das von uns heute als komisch erlebt wird, stammt von Bergson (1900/1972, S. 15 ff.). Es ist das Mechanische in Anwendung auf Lebendiges, was den Anforderungen des Lebens wie der Gesellschaft an „Gespanntheit und Elastizität“ widerspreche. Damit kann Bergson die Wirkung der Marionette, der Obszession durch eine fixe Idee, der wiederholten Tätigkeiten eines Zerstreuten und anderes mehr erklären.

Das *Widersprüchliche* (vor allem zwischen dem Lebendigen und dem Mechanischen), die *Distanzierung* (im Verhältnis von Abweichung und Regel), das *Paradoxe* (als der letzte Grund des Lachens) sind zentrale Merkmale des Komischen in diesem Zusammenhang. Der Ansatz auf einem solch allgemeinen Abstraktionsniveau, das Phänomene der Literatur *und* des Lebens erfassen kann, ist notwendig, um die Vergleichsebene mit der Biographie, die ebenfalls als literarische und als nichtliterarische Erscheinung zur Debatte steht, zu wahren. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, wie sich Komik mit Literatur verbinden kann: zum einen als Gegenkunst und selbständiges Genre (wie Parodie, Travestie usw.) und zum andern als stilistisches, strukturelles Element (z.B. Ironie) in literarischen Formen, die als Ganze nicht der Komik zugerechnet werden. Die moderne Literatur, sofern sie stark mit Verfremdungstechniken und Versatzstücken arbeitet, neigt auf diese zweite Weise häufig latent zur Komik. Das gilt auch für die Biographie.

Die moderne literarische Biographik, die seit den siebziger Jahren mit Werken von Kühn, Harig, Hildesheimer, Härtling und anderen entstanden ist, wird von der Sekundärliteratur gerne als Novum und Aliud gegenüber der traditionellen Biographik dargestellt. Das ist insofern begründet, als hier mit Mitteln des modernen Romans und mit fundierten Kenntnissen nicht nur eines speziellen Lebenszusammenhangs, sondern der literarischen Vorläufer und der historischen wie sozialwissenschaftlichen Biographieforschung hochkomplexe, voraussetzungsreiche Texte vorliegen, die keine geschlossenen Lebenslaufkompositionen mehr präsentieren (vgl. Scheuer 1979, S. 246 f.; Prümm 1989, S. 76 ff.). Mit dem hypothetischen Charakter wird auch der notwendig fiktionale Anteil von Biographien hervorgekehrt.

Die strukturelle Veränderung impliziert grundsätzlich die Destruktion von „Wahrheiten“, „Vorbildern“ und „Geschichten“, sofern sie eindeutig, fraglos, linear sind, bleibt jedoch nicht bei der Verweigerung von Sinn und Orientierung stehen, sondern bietet ein Spektrum von Interpretationsmöglichkeiten und konfrontiert den Leser auf verschiedene Weise immer neu mit Entscheidungssituationen, indem er mehr als einen Sinn, mehr als eine Antwort, mehr als eine Perspektive gezeigt bekommt. Im eigenen Leseprozess vollzieht er, wenn auch in einem vorstrukturierten Feld, Bedeutungskonstitutionen (nach), folgt falschen Fährten, muss seine Meinung revidieren, kann bisweilen zu keinem schlüssigen Ergebnis kommen usw.

Mehr oder weniger explizit werden in diesen Romanen neben Darstellungsproblemen auch philosophische Grundfragen der Vorbestimmung, der Willensfreiheit, von Zufall und Kausalität, der Erkenntnismöglichkeit fremder Leben und historischer Lebensumstände reflektiert als der tiefere Grund der Veränderung der Oberflächenstruktur von Texten.

„Biografie: Ein Spiel“ von Max Frisch mag als Exempel dafür dienen, was Biographie zu „Biofiktion“ macht und welchen Beitrag die Komik dazu leisten kann. Gerade die dramatische Form eignet sich, den hypothetischen Charakter von Biographien zu veranschaulichen.

> Das Stück ist 1967 erschienen. Der Handlung liegt folgende Situation zugrunde: Hannes Kürmann (er ist Professor für Verhaltensforschung) ist mit 50 Jahren unheilbar an Krebs erkrankt. Er glaubt zu wissen, was er im Leben falsch gemacht hat, und erhält im Spiel die Chance, sein Leben zu korrigieren. Ein Registrator bzw. Spielleiter lässt anhand eines Dossiers mit der Vita Kürmanns Situationen bzw. Szenen auf dessen Wunsch nachspielen bzw. neuspielen. Da Kürmann der Meinung ist, sein Kardinalfehler sei es gewesen, Antoinette zu heiraten, beginnt das Stück vor sieben Jahren an dem Abend, als sie sich kennengelernt haben. Nach der Feier zu seiner Berufung lässt Kürmann Antoinette, obwohl

beide müde sind und sich nicht sonderlich füreinander interessieren, nicht nach Hause gehen. Die Szene wird mehrfach gespielt, ohne dass es Kürmann gelingt, sie im Endeffekt zu ändern – offensichtlich aus keinem anderen Grund, als dass er nicht weiß, wie er sich nachts um zwei Uhr von einer Frau, die in seiner Wohnung sitzt, verabschieden soll. Da die Heirat die Folge dieses Abends ist, er dessen Verlauf aber nicht zu ändern vermag, darf es erst gar nicht zu der Feier kommen, also auch nicht zur Berufung als Anlass des Festes usw. Schritt für Schritt wird so die Biographie Kürmanns aufgelöst, versuchsweise neu arrangiert, letztlich aber wieder in den Ausgangszustand versetzt und bleibt bis auf Minimalia wie sie war. – Das gilt auch für die Neufassung des Stückes von 1984; ich orientiere mich jedoch im Folgenden an der Erstfassung, da hier der Spielcharakter des Bühnenstücks weniger betont und der Bezug zu Kürmanns Beruf deutlicher herausgearbeitet wird.

Thema des Dramas ist nach Frisch „nicht die Biografie des Herrn Kürmann, die banal ist, sondern sein Verhältnis zu der Tatsache, dass man mit der Zeit unweigerlich eine Biografie hat“. Das Unbehagen, das hier artikuliert wird, richtet sich also nicht auf die Biographie als Text, auf die Unmöglichkeit zu rekonstruieren, wie es und warum es so gewesen ist. Denn Frisch führt sozusagen den Idealfall einer Biographie vor, eine Biographie, die der Autobiograph diktiert und mit dem Registrator diskutiert. Das Unbehagen Kürmanns richtet sich auf das gelebte Leben, das als vergangenes zur Sinnhaftigkeit erstarrt.

„Ich habe es als Komödie gemeint“, schreibt Frisch in den Anmerkungen. Die wichtigsten komischen Elemente will ich im Folgenden kurz zusammenstellen: Dominant ist das Mechanische in Anwendung auf Lebendiges (nach Bergson). Bereits die Situation, die zwar als Spiel bezeichnet wird, gewinnt durch die stereotypen Wiederholungen der ersten Szene mit Antoinette nach der Berufungsparty den Charakter eines Experimentes. Wie unter Laborbedingungen wird immer wieder die gleiche Situation arrangiert: Glockenschlag zwei Uhr nachts. Da der Leser bzw. Zuschauer zunächst vorrangig eine Theaterprobe assoziiert, tritt ihm die Absurdität, dass es hier um gelebtes Leben geht, das ständig vor- und zurückgespult wird, erst allmählich ins Bewusstsein.

Dafür sorgen allerdings Requisiten und andere Details der Inszenierung. Da in jeder Wiederholung der ersten Szene die Uhr zweimal schlagen muss, muss die Zeit jedesmal „zurückgedreht“ werden. Eigentlich ist auch Antoinette nur deshalb nicht gleich gegangen, weil sie die alte Spieluhr noch einmal hören wollte. „Spieluhren faszinieren mich: Figuren, die immer die gleichen Gesten machen, sobald es klimpert und immer ist es dieselbe Walze, trotzdem ist man gespannt jedesmal“ (S. 8). Die Rolle der Spieluhr als Signal der mechanischen Wiederholung in Lebenszusammenhängen übernimmt später, in der nächsten Wohnung, das „schlechte Klavier nebenan“, von dem man immer wieder ein paar Takte hört, immer dieselben aus den Übungen in einer Ballettschule. Als alternative Geräuschkulisse werden angeboten (S. 46): Motorsäge, Eisenbahn, Flugschneise, Baumaschinen, Kindergarten. Der mechanische Drill der Bewegungen ist zweimal zu sehen: Einmal tanzen einige Elevinnen ihre Übung auf der Bühne (S. 49), einmal betritt der Korporal (S. 31 und 42) auf das vermeintliche Stichwort „Militär“ hin die Bühne und ist ebensowenig am Abspulen seiner Exerzierübung zu hindern wie ein Spielzeugsoldat. Auch running gags verstärken diese Wirkung; so, wenn Antoinette unbelehrbar mehrmals hintereinander kurz in die falsche Szene platzt und ihre Handtasche sucht (S. 44).

Eine neue Bedeutungsebene gewinnen diese Automatismen vor dem Hintergrund, dass Kürmann Verhaltensforscher ist (S. 14). Der Behaviorismus geht von der Annahme aus, dass Verhaltensänderungen von Lebewesen (also auch Lern- und Sozialisationsprozessen) eine

Reiz-Reaktions-Folge zugrunde liegt, wobei auf den gleichen Reiz/Stimulus, sofern die Rahmenbedingungen übereinstimmen, die gleiche Reaktion/Response erfolgen muss. Nach der Theorie des Lachens von Bergson wäre also der Behaviorismus das lächerlichste Paradigma, das man sich vorstellen kann. Und so wird er hier vorgeführt. Zentral für die Erforschung von „Gesetzmäßigkeiten" sind wiederholte Testbatterien. Auf eine solche Versuchsreihe gründet sich Kürmanns Ruf. An der „Möwe Nr. 411, Versuch-Serie C" hat er den Kürmann'schen Reflex entdeckt (S. 27 und 43), was immer das sein mag. Dieser Zusammenhang wird noch zweimal in Erinnerung gebracht: Kürmann hält in der Philosophischen Gesellschaft einen Vortrag „Verhaltensforschung und Anthropologie" (S. 68), und er hat später die Korrekturfahnen für ein Taschenbuch vor sich zum Titel „Verhaltensforschung allgemeinverständlich" (S. 76). – Dieses Theaterspiel am Ende seines Lebens ist offensichtlich das Experiment seines Lebens.

Was also ist mit den Reflexen Kürmanns? Er wirkt insgesamt eher passiv und langweilig. Seine Standardredewendung ist: „Ich kenne das..." Das heißt, er erwartet, dass eine Situation, die einer anderen ähnelt, immer auch wie diese verlaufen wird. Die zweite und scheinbar konträre Behauptung, die er stereotyp wiederholt, ist, dass er genau wüsste, was er anders machen würde. In der Situation selbst reproduziert er dann die alten Verhaltensweisen, oder er scheint jedes Interesse an einer Änderung verloren zu haben. Er bleibt bei seinen self-fulfilling prophecies oder lässt das Geschehen einfach laufen. Insgesamt also bestätigt Kürmann seine Theorie durch die eigene Biographie, obgleich es ihm anders lieber wäre.

Die Gegenbewegung in diesem Stück ist dezenter. Umso überraschender und effektvoller ist dafür ihr abschließender Erfolg. Der Registrator, der die eigentlich treibende Kraft des Stückes ist, bewirkt zwar nichts, denn Argumenten und Einsichten ist der Mensch im Reiz-Reaktions-Modell nicht zugänglich. Aber dem Rezipienten sind seine Analysen und Kommentare einsichtig, einsichtiger vielleicht als Kürmanns Reprisen.

Der Wechsel aus der „Probe" auf die „Bühne", aus der Spielhandlung in die Biographie ist möglich und wird durch den Beleuchtungswechsel angezeigt. Der „Kürmann'sche Reflex, seinerzeit ein Begriff, der Schule machte, hat sich durch die neuere Forschung als unhaltbar erwiesen" ein Jahr vor Kürmanns Tod (S. 90). Aber die Falsifizierung geht noch weiter: Als Antoinette nach hundert Seiten, auf denen Kürmann unfähig war aus seinen Verhaltensmustern auszubrechen, die gleiche Chance erhält, steht sie um zwei Uhr nachts, nachdem sie die Spieluhr noch einmal angehört hat, auf und geht. Zwei Textseiten sind dafür vonnöten.

Die Komik dieser Gegenbewegung resultiert auch aus dem *Missverhältnis* von Aufwand und Wirkung und erinnert stark an eine Zirkusszene. Mit einem gigantischen Kraftaufwand erreicht der eine Clown kaum eine Bewegung, auch eine Welle von Wiederholungen ändert daran nichts. Da kommt der andere vorbeigeschlendert, macht völlig unaufwendig den einen richtigen Handgriff, und alles ist in Ordnung. Dass hier nicht nur die Abweichung von der Norm komisch ist, sondern auch die Norm einen Knacks bekommt, ist sichtbar.

Bleibt die dritte Ebene. Die *ambivalente* Empfindung, die das Stück auslöst, resultiert unter anderem daraus, dass uns beide Positionen bekannt sind: Antoinette tut, was wir die ganze Zeit schon von Kürmann erwarten. Und dessen Zögern ist uns aus eigener Erfahrung nur zu gut vertraut. Aber dieses Zaudern passt nicht zu seinen Reden. Und seine Reden passen nicht zum Verlauf des Stückes. Nichts wird erläutert. Kürmann kann gehen, wenn er will. Aber er geht nicht. Antoinette geht, weil sie es will. Aber wieso gelingt ihr das?

Die Widersprüche bleiben unaufgelöst nebeneinander stehen. Die Tatsache, dass Hand-

lungen, nachdem sie geschehen sind, einen Sinn „erhalten“, trifft zu, und es trifft ebenso zu, dass sie, bevor sie geschehen sind, auch anders geschehen könnten. Kürmann weigert sich, aus der Retrospektive sein Leben zu definieren, sozusagen sein „imprimatur“ zu dieser Biographie zu geben. Er hält auch im Nachhinein an der Sichtweise ante factum fest. Oder anders ausgedrückt: Er hält das Paradox von Freiheit *und* Determinierung aus, ohne es in der einen oder anderen Richtung aufzulösen. Der Dramatiker kann das nur vorführen, indem er widersprüchliche Handlungen, bzw. sich ausschließende Handlungen zeigt.

Kürmann richtet die zentrale Frage an seinen Amtskollegen:

> Glauben sie, Krolevsky, Sie als Kybernetiker, dass die Biografie, die ein Individuum nun einmal hat, verbindlich ist, Ausdruck einer Zwangsläufigkeit, oder aber: Ich könnte je nach Zufall auch eine ziemlich andere Biografie haben, und die man eines Tages hat, diese unsere Biografie mit allen Daten, die einem zum Hals heraus hängen, sie braucht nicht einmal die wahrscheinlichste zu sein: sie ist nur eine mögliche, eine von vielen, die ebenso möglich wären unter denselben gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen und mit derselben Anlage der Person. Was also kann, so gesehen eine Biographie überhaupt besagen? Sie verstehen: ob eine bessere oder schlechtere Biografie, darum geht es nicht. Ich weigere mich nur, dass wir allem, was einmal geschehen ist – weil es geschehen, weil es Geschichte geworden ist und somit unwiderruflich – einen Sinn unterstellen, der ihm nicht zukommt. (S. 49)

Eine Antwort erhält er vom Kybernetiker nicht. Aber er selbst bekräftigt sein Credo unmittelbar vor seinem Tod: „Es musste nicht sein.“ (S. 95)

Die Veränderungen, die sich an der Biographie im Bezugssystem der Komik ergeben, fasse ich als konstruktive Destruktion zusammen. Damit ist gemeint, dass Positivität und Normativität der traditionellen Biographie in Frage gestellt werden, jedoch nicht mit der Demontage als Ziel, sondern mit der Eröffnung von Handlungs-, Entscheidungs- und Vorstellungsmöglichkeiten. Konstruktive Destruktion bedeutet Gewinn und Verlust. Im literarischen Kontext steht dem Verlust der Eindeutigkeit der Gewinn an Vieldeutigkeit gegenüber, der Linearität die Polyperspektivität, der Sicherheit die Offenheit. Auf die Biographie als Gattung bezogen lassen sich diese Feststellungen folgendermaßen konkretisieren:

1. Die *Sinnkonstitution* bleibt als Merkmal erhalten. Sie führt jedoch nicht zu allgemeingültigen Aussagen.
   Die narrativen Strukturen lassen nur bedingt Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge und teleologische Orientierungen zu. Sie werden von querlaufenden Gliederungsprinzipien durchbrochen und durch Parallelereignisse relativiert. Der Zufall wird nicht eliminiert, sondern simuliert. Die Rezipienten stehen vor der Alternative, das Überangebot an Sinn als Mangel oder als Chance aufzufassen.
2. Die *Erkenntnisfunktion* bleibt als Merkmal erhalten. Ein Wahrheitsanspruch im herkömmlichen Sinn wird jedoch nicht erhoben.
   Überprüfbare Fakten sind auch hier die Ausgangsbasis. Allerdings ist ein Teil der Rhetorik auf das Herausspielen von Widersprüchen und verzerrten Proportionen angelegt, auf Wiederholungen und Stereotypisierungen. Komik als Mittel der Bewertung und Distanzierung von der Selbstironie bis zur Parodie dient gerade nicht der „biographischen“ Harmonisierung. Das Paradox als Instrument der Erkenntnis konfrontiert mit dem Unvereinbaren, so dass der Rezipient z.B. vor der Entscheidung steht, wie er das zentrale biographische Problem der sich ausschließenden Kategorien von Freiheit und Determinierung für sein Handeln verstehen will.

3. Der *Sozialisationsfaktor* bleibt als Merkmal erhalten. Der Vorbildcharakter wird dagegen unterlaufen.
   Gerade die Autoritäten im Erziehungs- und Bildungsbereich fordern auch außerhalb von biographischer Literatur Relativierung und Distanzierung heraus. Das ist im individuellen Lebenszusammenhang notwendig für eine selbständige Entwicklung und im Generationenwechsel, um Raum für Veränderungen zu schaffen. Auch hier werden kaum Lösungen vorgegeben. Der Rezipient muss seine Position zwischen Tradition und Innovation, Nonkonformismus und Verantwortung bestimmen.

Auch die Schülerin und der Schüler. Wenn als Gegenteil von Sinnhaftigkeit nicht Sinnlosigkeit sondern die Möglichkeit der Sinngebung angenommen wird, dann hat der Deutschunterricht die Aufgabe, nicht nur den „Lebenslauf" als Zweckform einzuführen, sondern auch zur „Biofiktion" im Erfinden möglicher Entwicklungen anzuregen. Die konstruktive Destruktion der Komik hat meines Ermessens im literaturdidaktischen Zusammenhang Vorteile, die gerade in Bezug auf die Biographie als Textsorte von Bedeutung sind. Art und Ausmaß der Destruktion haben für die Komik Grenzen, die für Literatur im Allgemeinen nicht gelten. Denn das Lachen verschließt sich vor dem Desaströsen und der Verzweiflung. Umgekehrt ist das Konstruktive des komischen Effekts gebrochener, als in sogenannter Trivialliteratur. Leserinnen und Leser können Anhaltspunkte entdecken, den Weg müssen sie selbst finden.

Literatur

Aichinger, Ingrid: Selbstbiographie. In: Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Hrsg. von Kohlschmidt, Werner/Mohr, Wolfgang. Berlin-New York: 1977, Bd.III. 2., neu bearbeitete Auflage, S. 801 ff.

Alheit, Peter: Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Bremen: 1985.

Bark, Joachim: „Lebenslauf-Literatur". In: Der Deutschunterricht Jg. 41/1989, H. 2, S. 7 ff.

Bergson, Henri: Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen. Zürich: 1972 (zuerst 1900).

Bruss, Elisabeth W.: Die Autobiographie als literarischer Akt. In: Niggl, Günter (Hrsg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt: 1989 (zuerst 1974), S. 258 ff.

Craemer-Schroeder, Susanne: Deklination des Autobiographischen. Berlin: 1993.

Dilthey, Wilhelm: Entwürfe zur Kritik der historischen Vernunft. In: Gadamer, Hans-Georg/Boehm, Gottfried (Hrsg.): Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt/Main: 1979, S. 189 ff.

Frisch, Max: Biografie: Ein Spiel. Frankfurt/Main: 1967.

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1976.

Jauß, Hans Robert: Geschichte der Kunst und Historie. In: Ders.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt/Main: 1970, S. 208 ff.

Koopmann, Helmut: Die Biographie. In: Weissenberger, Klaus (Hrsg.): Prosakunst ohne Erzählen. Die Gattungen der nicht-fiktionalen Kunstprosa. Tübingen: 1985, S. 45ff.

Lejeune, Philippe: Der autobiographische Pakt. In: Niggl, Günter (Hrsg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt: 1989 (zuerst 1973/1975), S. 214 ff.

Müller, Klaus-Detlef: Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit. Tübingen: 1976.

Mummendey, Hans Dieter: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: 1995; 2. überarb. u. erw. Auflage.

Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. In: Gesammelte Werke. Bd. 1, hrsg. v. Adolf Fisé. Reinbek b. Hamburg: 1952.

Neumann, Bernd: Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie. Frankfurt/Main: 1970.
Preisendanz, Wolfgang: Artikel „Komische (das), Lachen (das)“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. hrsg. v. Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried. Darmstadt: 1976, S. 889 ff.
Prümm, Karl: Schreiben nur über sich selbst? Autobiographisches Schreiben in der Gegenwartsliteratur. In: Der Deutschunterricht Jg. 41/1989, H. 2, S. 72 ff.
Scheuer, Helmut: Biographie. Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Stuttgart: 1979.
Scheuer, Helmut: Biographie. In: Borchmeyer, Dieter/Zmega◊, Victor (Hrsg.): Moderne Literatur in Grundbegriffen. Tübingen: 1994; 2. neubearb. Aufl., S. 48 ff. (1994a).
Scheuer, Helmut: Biographie. In: Ueding, Gerd (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen: 1994; Bd.II, S. 30 ff. (1994b).
Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung. Bd.II. Berlin: ^{3}1859.
Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: 1996.
Weymann, Ansgar: Handlungsspielräume im Lebenslauf. Ein Essay zur Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart: 1989, S. 1 ff.
Westphal, Max: Die besten deutschen Memoiren. Lebenserinnerungen und Selbstbiographien aus sieben Jahrhunderten. Leipzig: 1923 (unveränderter, berechtigter Nachdruck Verlag Dokumentation München-Berlin 1971).
Zech, Rainer: Kollektive – Autobiografie – Forschung. Begründung einer Methode zur Erforschung von Prozessen individueller Persönlichkeitsentwicklung. Hannover: 1988.

HELMUT KOOPMANN

„Jetzt wohin?“

Zur Datierung und Deutung eines Gedichtes von Heinrich Heine

Heines Gedicht „Jetzt wohin?“ aus seinem „Romanzero“ wird bis heute in die Zeit kurz nach 1848 datiert – fälschlicherweise. Eine genaue Textanalyse und ein Vergleich mit Parallelstellen in Heines Denkschrift über Börne machen deutlich, dass Heine hier seine Lebenssituation um 1830 beschreibt. Heine, der an eine Rückkehr nach Deutschland denkt, argumentiert vom damals britischen Helgoland aus und versucht sich an einer Bestandsaufnahme seiner Lebensmöglichkeiten, die sich aber alle als Lebensunmöglichkeiten erweisen. Heine sieht sich als Ausgestoßener und Verstoßener. In dem Gedicht wird aber nicht nur seine prekäre Lebenssituation, sondern auch sein Schicksal als getaufter Jude in Deutschland sichtbar. Er weiß, dass er in einem Exil lebt – und Exilgefühle brechen noch einmal gegen Ende der 40er Jahre in Paris auf, als sich sein Geist in „Frankreich exiliert, in eine fremde Sprache verbannt“ fühlt. Die Krisensituation von 1830 wiederholt sich – und dem verdankt das Gedicht die Aufnahme in den „Romanzero“.

1851 erschien in Heines „Romanzero“ dieses Gedicht, das von einer geradezu existentiellen Verunsicherung zu zeugen scheint: offensichtlich das Zeugnis einer Lebenskrise, und nichts kann aus ihr herausführen. Es passt nur zu gut in den Kontext der „Lamentazionen“, die eine vernichtende Bestandsaufnahme der Zeit und mehr noch jener Werte sind, die sich allesamt als Unwerte entlarvt haben. Der trübe Rückblick auf eine verlorene Romantik schon im Prologgedicht „Waldeinsamkeit“; nach Gedichten auf Herwegh und Dingelstedt, die langweiligen Mittelklasse-Poeten, nach der Entlarvung Platens und der Mythologie, was Europa und den Schwan angeht, nach dem Katzenjammer und einer bitteren Bestandsaufnahme dessen, was „Hausfrieden“ sein kann, folgt jenes Gedicht – und dem wiederum schließt sich eine Ernüchterungspoesie an, wie sie boshafter auch sich selbst gegenüber kaum gedacht werden kann. Heine verurteilt erbarmungslos nicht nur die Zeit, sondern zugleich seine frühere Lyrik in „Auto-da-fe“ und seine petrarcistische Liebes-Poesie in „Altes Lied“, und so bleibt denn nichts übrig von der Welt und von der eigenen Vergangenheit. Dass alle diese Gedichte die Entlarvung satirisch betreiben, erhöht nur noch die Schärfe der Kritik und die Erbarmungslosigkeit seiner Bestandsaufnahme.

Dennoch muss „Jetzt wohin?“ bei einem etwas nachdenklicheren Lesen Verwunderung auslösen. Sollte Heine, inzwischen 50-jährig, tatsächlich Auswanderungspläne gehabt haben? Das ist, wenn man sie realiter verstehen will, gänzlich unwahrscheinlich. Er ist in Paris und wird dort auch bleiben, und so sehr schlecht geht es ihm nicht – er scheint seit langem akkulturiert zu sein, seine finanziellen Verhältnisse haben sich stabilisiert, seine europäische Wirkung ist unbestritten.

Jetzt wohin?

Jetzt wohin? Der dumme Fuß
Will mich gern nach Deutschland tragen;
Doch es schüttelt klug das Haupt
Mein Verstand und scheint zu sagen:

Zwar beendigt ist der Krieg,
Doch die Kriegsgerichte blieben,
Und es heißt, da habest einst
Viel Erschießliches geschrieben.

Das ist wahr, unangenehm
Wär' mir das Erschossen-werden;
Bin kein Held, es fehlen mir
Die pathetischen Geberden.

Gern würd' ich nach England geh'n,
Wären dort nicht Kohlendämpfe
Und Engländer – schon ihr Duft
Giebt Erbrechen mir und Krämpfe.

Manchmal kommt mir in den Sinn
Nach Amerika zu segeln,
Nach dem großen Freyheitsstall,
Der bewohnt von Gleichheits-Flegeln –

Doch es ängstet mich ein Land,
Wo die Menschen Tabak käuen,
Wo sie ohne König kegeln,
Wo sie ohne Spucknapf speyen.

Rußland, dieses schöne Reich,
Würde mir vielleicht behagen,
Doch im Winter könnte ich
Dort die Knute nicht ertragen.

Traurig schau ich in die Höh',
Wo viel tausend Sterne nicken –
Aber meinen eigenen Stern
Kann ich nirgends dort erblicken.

Hat im güldnen Labyrinth
Sich vielleicht verirrt am Himmel,
Wie ich selber mich verirrt
In dem irdischen Getümmel. –

Dann die Auswanderpläne also nur ein intellektuelles Spiel mit witzigen Möglichkeiten, die realiter gar nicht existieren? So könnte man das Gedicht lesen, wären nicht die letzten beiden Strophen, die ganz unzweifelhaft von einer Existenzkrise berichten und die bezeugen, dass sein Lebenskurs instabil geworden ist, dass er sich „verirrt“ hat. Das „Irren“, das „Sich-Verirren“ ist eigentlich ein romantisches Motiv, es findet sich wiederholt in Eichendorffs Gedichten. Aber Heines Gedicht ist alles andere als ein romantisches Gedicht. Die Krise, von der hier die Rede ist, ist offensichtlich nicht fingiert und alles andere als ein bloß poetisches Spiel. Doch wann hat es eine solche bei Heine gegeben?

Die Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke von Heinrich Heine gibt auf die Frage nach der Entstehung eine unzweideutige Antwort. Alberto Destro, der so verdienstvolle Kommentator des Romanzero-Bandes, hat dazu bemerkt: „In der vorliegenden Fassung dürfte das Gedicht kurz nach der Märzrevolution 1848 geschrieben worden sein, da in V. 5-6 auf die Beendigung des Kriegs, den der Autor gegen das restaurative System in Deutschland geführt hat, angespielt wird“ (in Windfuhr (Hrsg.) 1992, Bd. 3/2, S. 792 f.). Destro begründet seine Ansicht damit, dass Heine von Frankreich aus spreche, dass er „aus einem beträchtlichen Abstand auf sein früheres Leben zurückblickt“, und führt außerdem noch „die bedrückte Stimmung“ an, die wohl mit dem verschlechterten Gesundheitszustand in Zusammenhang gebracht werden dürfe, und schließlich argumentiert er auch, „daß nämlich Heine ab 1848 an eine Rückkehr nach Deutschland (eigentlich nach Hamburg) denkt und dies wiederholt in Briefen und Gesprächen erwähnt“ (ebd., S. 793). Als „früheste Datierung“ räumt Destro allenfalls die Jahre 1839/40 ein, also jene Zeit, als Heine mit dem Börne-Buch beschäftigt war und alte Notizen über Helgoland „bearbeitete“. Und er folgert: „In diesem Zusammenhang könnte eine Vorstufe des Gedichts entstanden sein, die er aber nicht veröffentlichen wollte, um keine Diskussion über seinen Wohnort zu provozieren.“

Dieses allerdings ist eine Annahme, die durch nichts gestützt werden kann. Eine Handschrift oder weitere Notizen zu der angenommenen Vorstufe des Gedichtes existieren nicht, und wir wissen auch nicht, warum Heine eine Diskussion über seinen Wohnort vermieden haben sollte. Ähnlich steht es mit der Beendigung des „Krieges“, den der Autor gegen das restaurative System in Deutschland geführt habe. Das ist pauschal argumentiert und rückt Heine in die Reihe der Opponenten der Restauration. Natürlich hat Heine die Restauration kritisiert – aber das Verhältnis zum „Zeitgeist“ ist differenzierter, und vor allem: es wechselt gelegentlich sogar von Jahr zu Jahr. Bleibt der Hinweis, dass der dumme Fuß ihn „gern nach Deutschland tragen“ wolle – es liegt nahe, diesen Wunsch auf sein Gastland Frankreich zu beziehen. Aber unbedingt schlüssig ist auch das nicht.

Es hat einen anderen Datierungsversuch gegeben: Fritz Mende hat in seiner Heine-Chronik als Entstehungszeit das Jahr 1830 vermutet (Mende 1981, S. 79). Destro erscheint das fragwürdig – er nimmt an, dass zu diesen Helgoländer Briefen damals nur „Notizen entstanden, die 1839/40 überarbeitet wurden“ (in Windfuhr (Hrsg.) 1992, Bd. 3/2, S. 793). Wahrscheinlicher aber ist, dass Heine die Helgoländer Briefe damals im Wesentlichen schon niedergeschrieben hat – 1839, als es um die Integration dieser Briefe in das Börne-Buch ging, hat er vermutlich nur noch einiges daran verändert. Anzunehmen, dass Heine damals, im Juli 1830, „nur Notizen“ gemacht habe, ist durch nichts zu stützen. Allenfalls hat Heine seine Helgoländer Erfahrungen im Oktober und November 1830 zu Papier gebracht, und man könnte das mit einem Hinweis von Heine in einem Brief an Theodor von Kobbe vom 28. Oktober 1830 begründen, in dem er mitteilt, „daß ich jetzt ein politisch Büchlein vom Stapel laufen lasse und deßhalb bis über die Ohren beschäftigt bin“ (Koopmann in Windfuhr

(Hrsg.) 1978, Bd. 11, S. 252). Aber auch daraus geht nicht zwingend hervor, dass er erst damals die Briefe formuliert habe, da der Hinweis in dem Brief an Theodor von Kobbe ja nur über die Absicht unterrichtet, ein politisches Werk herauszugeben. Doch ob Heine nun die Briefe auf Helgoland selbst geschrieben hat oder erst im Herbst 1830 verfasst hat – das Korpus dürfte damals schon vorgelegen haben, und Heine dürfte 1839 die Helgoländer Briefe allenfalls überarbeitet haben (vgl. ebd., S. 455).

Das wichtigste Argument dafür, dass Heines Gedicht Mitte 1830 entstanden ist, liefert die Denkschrift über Ludwig Börne. „Ich selber bin dieses Guerillakrieges müde und sehne mich nach Ruhe“, so beginnt der erste Brief des Zweiten Buches (DHA 11, S. 35). Dem entspricht der Hinweis auf den beendigten Krieg in Heines Gedicht. Das Folgende liest sich wie eine Paraphrase des Gedichtes – oder das Gedicht wie eine lyrische Paraphrase jenes Helgoländer Briefes. In ihm heißt es: „Wenn ich nur wüßte, wo ich jetzt mein Haupt niederlegen kann. In Deutschland ist es unmöglich. Jeden Augenblick würde ein Polizeydiener herankommen und mich rütteln, um zu erproben, ob ich wirklich schlafe; schon diese Idee verdirbt mir alles Behagen. Aber in der That, wo soll ich hin?“. Dem entspricht im Gedicht der Wunsch, „gern nach Deutschland“ zurückzugehen. Warum nach Deutschland? Destro argumentiert, dass in dem Gedicht deutlich sei, „daß der Dichter von Frankreich aus spricht“. Aber er spricht von Helgoland aus, und Helgoland gehörte damals zu England – der Weg von der Insel aufs Festland war tatsächlich ein Weg von England nach Deutschland. Im Brief aus Helgoland heißt es weiter: „Oder soll ich wieder nach dem verteufelten England, wo ich nicht in effigie hängen, wie viel weniger in Person leben möchte!“ Und dann folgt der Hinweis: „Daß die Insel Helgoland unter brittischer Herrschaft steht, ist mir schon hinlänglich fatal“ (ebd., S. 36). Damit fällt das Argument, Heine schreibe hier aus dem französischen Exil, in sich zusammen. Und Amerika? Im Brief aus Helgoland heißt es: „Oder soll ich nach Amerika, nach diesem ungeheuren Freyheitsgefängniß, wo die unsichtbaren Ketten mich noch schmerzlicher drücken würden als zu Hause die sichtbaren, und wo der widerwärtigste aller Tyrannen, der Pöbel seine rohe Herrschaft ausübt! [...] Ihr lieben deutschen Bauern! geht nach Amerika! dort giebt es weder Fürsten noch Adel, alle Menschen sind dort gleich, gleiche Flegel“ (ebd., S. 37). Auch Rußland ist erwähnt: „Oder soll ich nach Norden? Etwa nach Nordosten? Ach! die Eisbären sind jetzt gefährlicher als je, seitdem sie sich civilisiren und Glaceehandschuh tragen“ (ebd., S. 35). Es ist ziemlich unwahrscheinlich, dass Heine diesen Text des Jahres 1830 zehn Jahre später noch einmal aufgegriffen haben sollte, um daraus ein Gedicht zu machen.

Die Übereinstimmungen zwischen Heines Gedicht „Jetzt wohin?“ und dem ersten Brief im Zweiten Buch der Börne-Denkschrift sind so groß, dass sie auch entstehungsgeschichtlich gesehen wohl in den gleichen Zeitraum gehören. Nun wäre das Ganze vielleicht nicht mehr als ein witziges Spiel mit virtuellen Möglichkeiten, wären nicht die letzten beiden Strophen, die von der inneren Verwirrung Heines sprechen. Um 1850 ist darüber nichts bekannt. Aber der Bemerkung „Jetzt wohin?“ im Gedicht entspricht nur zu sehr der Satz: „Wenn ich nur wüßte, wo ich jetzt mein Haupt niederlegen kann“ in der Denkschrift. Heines persönliche Situation ist damit genau beschrieben, so wie der Beginn dieses Buches, der von seiner Sehnsucht nach Ruhe handelt, ebenfalls ernst zu nehmen ist. Um Heine steht es in dieser Zeit nicht zum Besten. Verschiedene Berufspläne sind gescheitert, Ende 1830 bzw. zu Anfang des Jahres 1831 tauchen bei ihm verstärkt Pläne auf, seinen Aufenthaltsort zu wechseln, und er berichtet an Wolfgang Menzel am 9. Dezember 1830: „all meine Seufzer gehn nach Italien, ich werde Ihnen bald in Person nachfolgen, und dann verweile ich

Ihrentwegen einige Wochen in Stuttgart“ (Eisner (Bearb.) 1970, S. 427). Wenige Tage später schreibt Heine ähnliches an Karl August Varnhagen von Ense: „Mein Streben geht dahin mir, à tout prix, eine sichere Stellung zu erwerben; ohne solche kann ich ja doch nichts leisten. Gelingt es mir binnen kurzem nicht in Deutschland, so reise ich nach Paris; wo ich leider eine Rolle spielen müßte wobey all mein künstlerisches poetisches Vermögen zu Grunde ging und wo der Bruch mit den heimischen Machthabern consomirt würde“ (ebd., S. 428). Am 1. April 1831 hat sich Heines Lage nicht sehr geändert; er schreibt ebenfalls an Varnhagen: „Träume jede Nacht ich packe meinen Koffer und reise nach Paris, um frische Luft zu schöpfen [...] Hier lebe ich noch immer in trübster Bedrängniß. [...] In München geht es schlecht, wie ich höre. [...] Gegen Preußen bin ich ebenfalls bitter gestimmt, aber nur wegen der allgemeinen Lüge, deren Hauptstadt Berlin. Die liberalen Tartüffe dort ekeln mich an. Viel Idignazion wuchert in mir“ (ebd., S. 435). Heine ist tief verunsichert, und dieser düsteren Stimmung entspringen die Gedankenspiele, die er in „Jetzt wohin?“ anstellt. Seine Lebenspläne sind vage, seine Situation ist reichlich aussichtslos. Jugendliche Aufbruchsstimmung, wenige Jahre zuvor noch vielfach dokumentiert, ist dahin, und so bleiben unklare Aufbruchsgefühle, um der Misere zu entkommen. Natürlich sind die Auswanderungspläne fiktiv, aber der Kern ist ernst zu nehmen: Es ist die große Unsicherheit um 1830, die ihn befallen hat, Heine kann seinen eigenen Stern am Himmel nicht sehen und hat sich selbst verirrt. Das charakterisiert ziemlich genau seine Situation vor seiner Übersiedelung nach Paris. Von ihr erhofft er sich alles, vor allen Dingen eine Stabilisierung seines Lebenskurses. Was er in Paris will, weiß er selbst nicht genau. Es sind alte Pläne, die wieder aktualisiert werden, denn schon am 15. April 1823 hatte er an Karl Immermann aus Berlin geschrieben: „Von hier reise ich nach Lüneburg, wo ich im Schooße meiner Familie einige Monathe zubringe, von da reise ich durch Westfalen, und wie Sie wohl denken können, über Münster nach dem Rhein, und diesen Herbst bin ich in Paris. Dort will ich noch einige Zeit studieren und mich in die diplomatische Carriere lanziren. Ich habe letztere schon längst ins Auge gefaßt“ (ebd., S. 78). Aber wenig später schreibt er an den Professor Schottky in Posen etwas ganz anders: „Ich reise nemlich in einigen Tagen von hier ab, durchwandre einige Zeit Westfalen und Rheinland, und diesen Herbst hoffe ich in Paris zu seyn. Ich gedenke viele Jahre dort zu bleiben, dort auf der Bibliothek emsig zu studieren und nebenbey für Verbreitung der deutschen Literatur die jetzt in Frankreich Wurzeln faßt, thätig zu seyn“ (ebd., S. 84). Da ist also von einer literarischen, nicht von einer diplomatischen Tätigkeit die Rede, aber beiden Aussagen ist immerhin gemeinsam, dass Heine studieren will, also das Leben eines Intellektuellen zu führen gedenkt, wie es damals zwar nicht mehr ungewöhnlich, aber doch risikoreich war. Diese beiden Briefstellen sind so wichtig, weil sie erkennen lassen, dass Heines endgültiger Weg nach Paris (obwohl er ja gar nicht als endgültig beabsichtigt war) seine mehr oder weniger langen Wurzeln in seiner eigenen Vorstellung hat und nicht etwa nur von den politischen Verhältnissen in Frankreich her zu begründen sind. 1830 ist der Reisewunsch immer noch da, aber die Situation Heines hat sich entschieden verdüstert.

Heine ist um 1830 das, was er auf keinen Fall werden wollte: nämlich ein Gescheiterter. Als Jurist konnte er sich in Hamburg nicht durchsetzen, wurde also nicht Rechtsanwalt oder Syndikus oder etwas Vergleichbares. In München hoffte er auf eine Professur, aber ihm wurde zum Verhängnis, dass er einerseits zu sehr Dichter war und andererseits nicht eindeutig genug für das Christentum eintrat, und die Kontroverse mit Platen tat ein Übriges, um Ludwig zu veranlassen, Heine nicht zu berufen, obwohl Heine einen hohen

Fürsprecher hatte. So blieb der Journalismus – Heine hatte in den 20er Jahren schon verschiedentlich in Zeitschriften veröffentlicht, und für ein halbes Jahr war er tatsächlich auch Redakteur der „Politischen Annalen“ in Stuttgart und Tübingen, von Cotta verlegt. Aber an der täglichen Redaktionsarbeit fand er auch keinen Gefallen. Er kannte vieles und wurde nichts, er war und blieb Journalist mit juristischen Kenntnissen, und in Paris schrieb er Bücher, die zumindest in den Bereich der Universitätsliteratur hineingehören konnten – seine „Romantische Schule“ und „Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland“. Doch ein Brotberuf wollte sich nicht auftun, oder vielmehr: die Schriftstellerei war der einzige Beruf, der ihm tatsächlich offenstand. Er war Zeitungskorrespondent, Rezensent, also Literatur- und Theaterkritiker, und die Reisebilder taten das Ihrige, um ihn als Autor in einer neuen literarischen Sparte bekannt zu machen. Als er dann nach Frankreich ging, sah das äußerlich nach einer Fortsetzung seines Lebens aus, denn er war weiterhin Reisejournalist, und dass er in Paris als dem großen Zentrum der modernen Welt tätig war, war nur zu konsequent. Dennoch: Die Jahre 1830/31 bedeuteten einen Bruch in seinem Selbstverständnis, und wenn das Exil auch ein freiwilliges war, in das er gegangen war, so blieb es doch ein Exil.

Nach außen hin sah alles nach einem erfolgreichen, in allen möglichen Wissenschaften und Berufssparten sich tummelnden jungen Intellektuellen aus, der überall Erfolg hatte und der es wagen durfte, ein Leben als Schriftsteller zu führen. Aber das ist ein geschöntes, von der eulogischen Tradition her zurechtgebogenes Bild Heines, das nicht stimmt. Die Vorstellung vom Leichtfuß Heine, vom unwiderstehlichen, bei allen kleineren Misserfolgen doch außerordentlich selbstsicheren Schriftsteller, der als Europareisender sich einen Namen gemacht hatte: sie ist falsch, ist nur die glänzende Außenseite einer durchaus unsicheren, zweifelnden, bedrohten Existenz. Das ist um 1830 nichts Neues. Als Heine 1823 in Berlin war, schrieb er an seinen Freund Christian Sethe am 21. Januar: „Krank, isolirt, angefeindet und unfähig, das Leben zu genießen, so leb ich hier. Ich schreibe jetzt fast gar nichts [...]. Freunde habe ich fast gar keine jetzt hier; ein Strudel Schurken haben sich auf alle mögliche Weise bestrebt, mich zu verderben“ (ebd., S. 69). Das ist nicht mehr der Heine, der überheblich über Goethe und seine Begegnung mit ihm schreibt – hier macht sich zum erstenmal deutlich bemerkbar, wie stark sein Innenleben bedroht ist, und wenn man das „Buch der Lieder“ hinzunimmt, so zeigt sich nur zu bald, dass die Gedichte nicht von Liebestriumphen handeln, sondern von Liebesverzicht, Einsamkeit und Schmerz über eine hoffnungslose und grenzenlose Situation. An Karl Immermann schrieb er schon am 24. Dezember 1822, dass er sich in sich selbst zurückgezogen habe (ebd., S. 61). Heine sieht sich als Ausgestoßenen, als Verstoßenen, so wie er offenbar sich selbst auch in jenem Gedicht aus dem „Buch der Lieder“ beschrieben hat, in dem der Mai lustig leuchtet, sein Herz aber traurig ist. Das erste Gedicht des „Heimkehr“-Zyklus aus den Jahren 1823/24 spricht mit der ersten Strophe die gleiche Sprache. Heine ist „gänzlich nachtumhüllt“, und wenn auch an erotischen Zeichen kein Mangel im Buch der Lieder ist, so beschreibt er doch nicht das Glück, sondern das Unglück in der Liebe, und so ergibt sich das merkwürdige Paradox, dass der populärste Dichter Deutschlands zugleich der einsamste und auf sich selbst verwiesene Autor war. Heines Gedichte waren Lieder eines Autors, der von sich wusste, dass er von seiner Zeit und der Gesellschaft seiner Zeit nicht akzeptiert wurde.

Wie kam es zu dieser Erfahrung? Die plausibelste Erklärung besagt, dass es nicht zuletzt sein jüdisches Schicksal war, das ihn vereinzelte und eine Eingliederung in irgendeine Sozietät unmöglich machte. Er war Jude, aber zum Luthertum übergetreten, er war Lutheraner, konn-

te aber seine jüdische Herkunft nicht verleugnen. Ein Außenseiter also, wie Hans Mayer ihn in seinem Buch über die Außeneiter dargestellt hat. Die Einsamkeitsgefühle haben bei Heine lange Wurzeln. Wir kennen die Äußerungen Heines über sein Judentum und seine Versuche, diesem Judentum zu entkommen, nur zu gut. An Christian Sethe schrieb er bereits am 27. Oktober 1816: „Ich bin ein wahnsinniger SchachSpieler. Schon beym ersten Stein habe ich die Königinn verloren, und doch spiele ich noch, und spiele - um die Königin. Soll ich weiter spielen?“ (Eisner (Bearb.) 1970, S. 20). Und: „so hat sich auch noch dazugesellt seit einiger Zeit eine schwüle Spannung zwischen den getauften und ungetauften Juden“ (ebd., S. 22). In Heine traf sich der jüdisch Erzogene, der sich seines Judentums durchaus bewusst war, mit einer aufgeklärten Freigeistigkeit, die im Grunde genommen gegen jede religiöse Bindung revoltierte. Heine hat die Taufe einerseits leicht genommen, andererseits war er davon überzeugt, dass gerade sie ihn in innere Schwierigkeiten gebracht habe. An Moses Moser schrieb er am 27. September 1823 über die Taufe: „Keiner von meiner Familie ist dagegen, außer ich“ (ebd., S. 113). Es war das berühmte „Entreebillet zur europäischen Kultur“, aber an Moser schrieb er am 9. Januar 1826: „Ist es nicht närrisch, kaum bin ich getauft so werde ich als Jude verschrieen. Aber ich sage Dir, nichts als Widerwärtigkeiten seit dem“ (ebd., S. 235). Diese Bemerkungen beleuchten die Schwierigkeiten, in die Heine sich einerseits selbst gebracht hatte, in die er andererseits aber auch zwangsläufig hineinkommen musste. Er bekam die antisemitischen Wellen des frühen 19. Jahrhunderts voll zu spüren und hatte schon 1816 an seinen Freund Christian Sethe geschrieben: „Bey so bewandten Umständen läßt sich leicht voraussehen daß Christliche Liebe die Liebeslieder eines Juden nicht ungehudelt lassen wird. Da ist guter Rath theur“ (ebd., S. 22). Der Versuch einer Assimilation war die Folge dieser Einsichten. Aber Heine steht für eine am Ende doch nicht gelungene Assimilation, und sein Exilbewusstsein ist die lebenslange Folge dieser nichtgeglückten Anpassung an eine Umgebung, die ihm zugleich Heimat und Fremde war. Dieses Schicksal war um so bitterer, als Heine schon von seinem Geburtsdatum her in eine Assimilationsphase hineingekommen war, wie sie erstmals in der europäischen Geschichte und in der deutschen Geschichte speziell einen Ausgleich zwischen den ethnischen Gruppen zu bieten schien. Bis tief ins 18. Jahrhundert hinein war von einer Assimilation kaum in einem allgemeineren Sinne die Rede – im Sprachgebrauch des 18. Jahrhunderts sind die Juden noch eine Nation, und dieser Sprachgebrauch ist noch bis ins letzte Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts gang und gebe. Bis in dieser Zeit waren die jüdische und die nichtjüdische Welt getrennt; und Jakob Katz konnte darüber schreiben: „Die Menschen gehörten entweder der einen oder der anderen an“ (Katz 1982, S. 14 bzw. 25). Dass die Gettomauern durchbrochen wurden, war eine Folge der Aufklärung, aber dieser Durchbruch war nur den intellektuellen Juden möglich. Von christlicher Seite aus war die Assimilation offenbar von sehr viel leichterem Gewicht: Durch die Taufe wurde ein Jude zu einem Christen, und damit war diese Angelegenheit mehr oder weniger erledigt. Aber für den Juden bedeutete die Taufe den Bruch mit Herkommen und Familie, mit einer kulturellen Umgebung und auch mit einer Gemeinschaft. Es bedurfte dabei gar nicht einmal der Verfolgung oder antisemitischer Vorgänge; Heine war von seiner Taufe an zweierlei gleichzeitig, was man nicht gleichzeitig sein konnte: nämlich Deutscher und Jude. Die Folge dieser unüberbrückbaren Gegensätzlichkeit waren Isolationsgefühle und Einzelgängerei. Von da aus ist es bis zum Exilbewusstsein auch wiederum ein Schritt.

Das sind die Hintergründe der existentiellen Verunsicherung, von der vor allem die letzten beiden Strophen unseres Gedichtes sprechen. So ist verständlich, dass er, nachdem er

sich über die Schwierigkeiten seiner Situation klar geworden ist, 1831 nach Paris geht: dort schien sein Stern wieder sichtbar zu sein. Heine beschreibt in seinen „Geständnissen“ aus der Retrospektive seine glänzende Ankunft in Paris, und die Pariser Jahre sind für ihn zunächst Jahre des Triumphes: Er hält Paris für ein Pantheon der Lebenden, er besucht Theater und Oper, Kunstausstellungen und Lesekabinette, er verkehrt in den Kreisen um die Prinzessin Belgioso und begegnet George Sand, er trifft Gerard de Nerval, Balzac, Victor Hugo, Chopin, Liszt, den Baron Rothschild. Heine macht sich lustig über die Art, wie sein Name in Frankreich ausgesprochen wird, er genießt das Leben, lernt Mathilde kennen, heiratet sie, und seine Äußerungen über sie sind eigentlich ausnahmslos freundlich und zeugen auf ihre Weise von einer gelungenen Einbürgerung. Heine scheint in Paris nicht nur eine neue Heimat gefunden zu haben, er hat auch eine neue Identität, und er ist nicht mehr das, was er so lange war: kein Einzelgänger mehr, fast ein Salonlöwe, kein Verfolgter, sondern eher ein Bonvivant.

Aber seine Sterne verdunkeln sich noch einmal, als er sich etwa nach zehn Jahren seiner Exilisituation bewusst wird. Es gibt eine Reihe von Äußerungen darüber, und die bitterste ist vielleicht die in der Denkschrift über Ludwig Börne, in der er sich, einsam am Rande einer Prachtstraße auf einem Eckstein sitzend, geradezu als Narr begreift, und in einer Notiz, die vermutlich aus dieser Zeit stammt, schreibt er über sein Exil in Frankreich: „Mein Geist fühlt sich in Frankreich exilirt, in eine fremde Sprache verbannt“ (Windfuhr (Hrsg.) 1978, Bd. 11, S. 219). In seinen Briefen „Über die französische Bühne“ berichtet er verräterisch: „Sehen Sie, theurer Freund, das ist eben der geheime Fluch des Exils, daß uns nie ganz wöhnlich zu Muthe wird in der Atmosphäre der Fremde, daß wir mit unserer mitgebrachten, heimischen Denk- und Gefühlsweise immer isolirt stehen unter einem Volke, das ganz anders fühlt und denkt als wir, daß wir beständig verletzt werden von sittlichen, oder vielmehr unsittlichen Erscheinungen, womit der Einheimische sich längst ausgesöhnt, ja wofür er durch Gewohnheit allen Sinn verloren hat, wie für die Naturerscheinungen seines Landes ... Ach! das geistige Clima ist uns in der Fremde ebenso unwirthlich wie das physische; ja, mit diesem kann man sich leichter abfinden, und höchstens erkrankt dadurch der Leib, nicht die Seele!“ (Windfuhr (Hrsg.) 1980, Bd. 12/1, S. 239). So ist es am Ende dann auch verständlich, dass er ein Gedicht „Nachtgedanken“ schreibt und in „Deutschland. Ein Wintermärchen“: endgültige Antworten auf sein Exil, aus dem Exil heraus gibt. Noch einmal kam Heine also in die Nähe dessen, was er in den letzten beiden Strophen seines Gedichtes beschrieben hat: Er hatte sich in einem irdischen Getümmel verirrt, in dem er nicht mehr war als ein Gast. In seinem Testament vom 24. September 1846 hat er den Franzosen dann ausdrücklich für ihre „Gastfreundschaft“ gedankt: mehr hatte er in Frankreich nicht genossen. Damals wiederholte sich die Situation, die er 1830 in seinem Gedicht beschrieben hatte – und nicht zuletzt deswegen mochte er es in die späte Sammlung seiner Gedichte, in seinen „Romanzero“ aufgenommen haben

Literatur

Heine, Heinrich: Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke. Herausgegeben von Manfred Windfuhr. Band 3/1: Romanzero. Gedichte. 1853 und 1854. Lyrischer Nachlaß. Text. Bearbeitet von Frauke Bartelt (Überlieferung und Lesarten) und Albert Destro (kommentierende Teile). Hamburg: Hoffmann und Campe 1992.

Band 3/2: Romanzero. Gedichte. 1853 und 1854. Lyrischer Nachlaß. Apparat. Bearbeitet von Frauke Bartelt und Alberto Destro. Hamburg: Hoffmann und Campe 1992.
Band 11: Ludwig Börne. Eine Denkschrift und Kleinere politische Schriften. Bearbeitet von Helmut Koopmann. Hamburg: Hoffmann und Campe 1978.
Band 12/1: Französische Maler. Französische Zustände. Über die französische Bühne. Text. Bearbeitet von Jean Derrè und Christiane Giesen. Hamburg: Hoffmann und Campe 1980.

Heine, Heinrich: Säkularausgabe. Band 20. Briefe 1815 - 1831. Bearbeiter Fritz H. Eisner. Berlin/Paris: Akademie-Verlag 1970.

Katz, Jakob: Zur Assimilation und Emanzipation der Juden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982.

Mende, Fritz: Heinrich Heine. Chronik seines Lebens und Werkes. 2., bearbeitete und erweiterte Auflage 1981. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1981.

FRANZ JOSEF KNAPE

Der Dichter als Lehrer

Rolf Dieter Brinkmanns Briefe an Hartmut Schnell

Rolf Dieter Brinkmann weilte 1974 als Gastdozent in Austin/Texas. Dort lernte er Hartmut Schnell kennen, mit dem sich nach der Abreise aus den USA ein lebhafter Briefwechsel entwickelte. In diesen 1999 erschienenen Briefen entwickelt Brinkmann anhand eigener Gedichte eine Poetologie moderner Lyrik. An zwei Beispielen wird gezeigt, wie der Dichter (Brinkmann) als Lehrer dem Schüler (Schnell) eigene Gedichte erläutert und nahe bringt. – Diese könnte einem (Schul-)Lehrer eine wirkliche Hilfe und Anleitung sein bei der oft schwierigen Arbeit der Lyrikinterpretation.

> Bewußtsein / : Erinnerung / Vorgang: daß alle Wissensvermittlung und Vermittlung von Fakten und Übersichten in der Schule verstümmelt worden ist durch blöde Typen! /: vermittelt durch Ordnungen, die zu eng waren! /: (Brinkmann 1987, S. 253)

Die Zeitschrift „Das Gedicht“ veröffentlichte in ihrer Nr. 7 die aus einer Umfrage unter Autoren, Kritikern und Herausgebern hervorgegangene „Hitliste der Jahrhundertlyriker“ (Leitner (Hrsg.) 1999, S. 100). Rolf Dieter Brinkmann erreicht Platz 11 in der deutschen Abteilung, die (erwartungsgemäß?) von Gottfried Benn angeführt wird. Zwar sind solche Statistiken mit Vorsicht zu genießen, aber sie können doch einen ersten Eindruck einer Kanonbildung vermitteln, die für das abgelaufene Jahrhundert mittlerweile eingesetzt hat. Dass Brinkmann in diesem Kanon einen festen Platz hat, ist unbestritten. Spätestens nach seinem Gedichtband „Westwärts 1 & 2“ kann man ihn den „wichtigste(n) deutsche(n) Lyriker seiner Generation nennen.“ (Spinner 1993, S. 211)

Als Pop-Poet gefeiert und angefeindet gründete sich sein Rang vor allem auf die von ihm herausgegebenen Anthologien „Acid“ (1969) und „Silverscreen“ (1969); sein eigenes Werke wurde auf den Roman „Keiner weiß mehr“ (1968) und den Band „Die Piloten. Neue Gedichte“ (1968) reduziert.

Nach dem Erscheinen seines Gedichtbandes „Gras“ (1970) verabschiedete sich Brinkmann aus dem literarischen Betrieb der Bundesrepublik: „[...] ich bin da ein Einzelgänger mit «Publizität» Ende der 60er Jahre (was jetzt vorbei ist, seither habe ich ja auch nichts mehr veröffentlicht, & der Band «Gras» ist den harten Literaturkriegern zu sanft gewesen und zu konfus.“ (S. 121; die Seitenzahlen beziehen sich auf Brinkmann 1999) Er zog sich zurück zu umfangreichen Vorarbeiten zu einem zweiten Roman. Finanzielle Unterstützung bekam er durch Freunde und gelegentliche Stipendien, so z.B. von Herbst 1972 bis Sommer 1973 ein Aufenthalt in der Villa Massimo in Rom. In der ersten Jahreshälfte 1974 erfüllte sich ein lange gehegter Traum.

1

Bis dahin waren „Silverscreen“ und „Acid“ ein Ersatz für das „wirkliche Amerika“, nun entdeckt er, dass dieses Land wirklich dem Bild ähnelt, das er in seinen Anthologien vorgestellt hatte. Von Januar bis Mai des Jahres unterrichtete er auf Einladung A. Leslie Willsons als Gastlektor an der University of Texas in Austin. Dort schloss er Freundschaft mit dem Studenten Hartmut Schnell, der es geschafft hatte, aus Deutschland in die USA zu emigrieren. Man besuchte sich, machte ausgedehnte Ausflüge in die Umgebung, diskutierte (heftig) über Literatur und Musik. Nach Brinkmanns Rückkehr nach Köln setzte ein Briefwechsel ein, der an Intensität seinesgleichen sucht. Sorgfältig bewahrte er die Durchschläge seiner Briefe auf, korrigierte und ergänzte sie. Im Januar 1999 erschienen die Briefe Brinkmanns zusammen mit einer fiktiven Antwort Hartmut Schnells.

Es fällt schnell auf, dass es eigentlich nur zwei große Themenbereiche sind, die in diesen langen, immer wieder ergänzten und fortgeschriebenen Briefen abgehandelt werden: Der Hass auf die politischen und kulturellen Verhältnisse in der BRD, die Verkommenheit der Lebensverhältnisse in diesem Land, insbesondere in Köln – und – die Literatur.

Hass – so gut wie die Liebe – war *eine* der Triebfedern des lyrischen Schaffens Brinkmanns. Jede Einengung wurde von ihm unmittelbar und mit großer Geste beiseite gefegt. Das galt sowohl für tradierte lyrische Formen wie kulturelle Zwänge, wie sie durch das Schulsystem der 50er Jahre ausgeübt wurden. „Brinkmann stört wiederholt“ – ist ein häufiger Eintrag in den Klassenbüchern. Dass und wie er selbst gestört und auch verstört wurde, ist in den Typoskriptbüchern seit „Rom, Blicke“ nachzulesen. Seine Schimpfkanonaden sind Legion, auf sie soll hier nicht eingegangen werden, nur ein Beispiel. Im ersten Brief an Hartmut Schnell (3.6.74) schreibt er:

> Lieber Hartmut, heute ist ein ganz mieser Tag draußen, bleich und regnerisch, und dazu noch einer dieser absolut öden verwahrlosten Feiertage auf deutsch, nämlich der 2. Pfingsttag, wo die ganze Öde der Umgebung und des sonstigen alltäglichen Lebens der Bundesrepublik und der deutschen Mentalität zum Vorschein kommt, so verrottet doof und brav-bürgerlich, das einem ganz schlecht werden kann, macht man die Augen auf, weil die Umgebung nur noch aus diesem elenden Kram besteht, überwiegend. (S. 7)

2

In seinen Erinnerungen an Brinkmanns letzte Lebenstage in London berichtet Jürgen Theobaldy von dessen Plan, das abgebrochene Pädagogikstudium fortzusetzen und zu einem Abschluss zu bringen. Fachliteratur wurde gekauft. Ob dieser Versuch, eine materielle Basis zu finden, in die Tat umgesetzt worden wäre, steht in den Sternen. Es ist – bedenkt man Brinkmanns Temperament – nur sehr schwer vorstellbar:

> Trotzdem konnte ich ihn mir als Lehrer nicht denken, schon gar nicht als Beamten auf Lebenszeit. Dazu schien er viel zu ungeduldig, zu sprunghaft und zu gleichgültig, wenn nicht feindselig gegenüber allen Arten von Vermittlungen. Und der Gedanke an einen Job, an die morgendliche Fahrt in der Straßenbahn, grau im Gesicht, riß uns im Wohnzimmer von John James zu Lachsalven hin. (Theobaldy 1985, S. 14)

Ein „blöder Typ“ (s.o.) zu werden, wie er seine eigenen Lehrer in Vechta beschrieb, lag bestimmt nicht in Brinkmanns Absicht. Seine Vorstellungen orientierten sich vielmehr an freien Unterrichtsformen, wie er sie in den USA kennen gelernt hatte. Schüler und Schülerinnen versuchten dort spontan zu Musik Gedichte zu schreiben (ebd.). Offene Kreativität war ihm wichtiger als vorgestanzte Formen. Wie nun kann man sich den Lehrer Brinkmann vorstellen, wie sah sein Unterricht aus? Der Schüler berichtet:

> Brinkmann referierte in seinem Semester unter anderem über die Einflüsse der neueren amerikanischen Lyrik und Prosa auf die zeitgenössische deutsche Literaturszene. Sein Vortrag war im Anfang stark akademisch orientiert, lockerte sich aber nach geringer Zeit und erlaubte dann ganz schnell lebhafte Diskussionen und Arbeitssituationen. Daß er am Ende des Semesters die Arbeit der Studenten mit Noten bewerten mußte, war natürlich völlig neu für ihn und brachte ihn zuerst etwas aus der Fassung. Die Lösungwar aber schnell zur Hand, jeder der Teilnehmer referierte über ein Thema im Rahmen des Seminars und zum Schluß, als kreativen Beitrag, schrieb jeder noch ein Gedicht.
>
> Außer diesem Seminar hielt Brinkmann ein Kolloquium in den Räumen der Abteilung, in dem er einmal die Woche zwei Stunden aus seinem Werk las (Prosa oder Gedichte) mit anschließender Diskussion. Dort fanden sich Studenten sowie Professoren ein. Die Diskussionen waren meist sehr lebhaft und endeten auch manchmal in einem naheliegenden Café bei Bier und Wein.
>
> Brinkmann fühlte sich mehr zu den Studenten als den Professoren hingezogen und verbrachte viele Abende mit einigen von uns im Les Amie, einem Straßencafé, und in der Posse East, einem Biergarten, beide in der Nähe der Uni, wo wir bis in die Nacht hinein diskutierten und Bier tranken.
>
> (...)
>
> Die vielen gemeinsamen Stunden in Austin, in denen wir lachten, blödelten, diskutierten, schimpften und uns auch zankten und der extensive Briefverkehr, der so offen und ungezwungen mich sein Lebenswerk und sein Privatleben entdecken ließ, änderten mein Leben. (Schnell 1995, S. 122 und 124)

Wie oft bekommt ein Lehrer einen solchen Satz zu hören?

3

Wichtig für unseren Zusammenhang ist der zweite Themenbereich: die Literatur. Auffallend ist sofort der Ernst und die Konzentration, mit der hier Fragen aufgeworfen und beantwortet, Probleme erörtert und Lösungen gesucht werden. In seinem Hass auf die „Verhältnisse“ ist Brinkmann zügellos, in seiner Liebe zum Gedicht präzise und aufmerksam.

Hartmut Schnell erzählt Brinkmann von seinem Plan, eine Magisterarbeit über den Expressionisten Alfred Lichtenstein zu schreiben. Dieser ist begeistert, nicht nur weil er im Werk des jungen, früh verstorbenen Dichters Parallelen zu seinem eigenen Werk sieht; zwei Gründe sind es, die für ihn ausschlaggebend sind, die Arbeit seines Schüler-Freundes zu unterstützen: 1. Es gibt nichts über Lichtenstein – und – 2. Hartmut Schnell hat sich den Gegenstand seiner Arbeit nach eigenem Interesse, nach eigener Lust ausgesucht (S. 9). Auf elf Seiten notiert er erste Funde seiner Bemühungen: die wenigen Arbeiten über das Werk, kur-

ze Inhaltsangaben wesentlicher Texte, Kommentare, Einschätzungen etc. Aus dem von Brinkmann zusammengetragenen Material ließen sich mehrere Arbeiten entwickeln.

Noch während er an diesem Brief-Konvolut arbeitet erreicht ihn eine Postkarte Schnells, die alle zusammengetragenen Notizen „durchschüttelt". Statt einer Arbeit über Lichtenstein soll die Übersetzung einer Auswahl von Gedichten Brinkmanns entstehen, eingeleitet durch einen Essay des Übersetzers. Auch hier sofortige Zustimmung:

> Natürlich kannst Du meine beiden Gedichtbände übersetzen, also Dir würde ich sie gern geben, ganz einfach weil Du ein gutes Sprachempfinden hast und darüber hinaus Sprache gar nicht so wichtig nimmst, sondern die Projektion dahinter. (S. 25)

4

In einer ersten großen Übersicht notiert er seine Erinnerungen an seine Bücher, vom ersten schmalen Lyrikheftchen bis zur letzten, mittlerweile nun auch schon vier Jahre zurückliegenden Veröffentlichung. Erste Einschätzungen werden vorgenommen, Verwandtschaften erkannt und bekannt gegeben: zum deutschen Expressionismus, zum französischen Noveau Roman und – dies vor allem – zur neueren amerikanischen Lyrik. Gleichzeitig mit diesen Erinnerungen teilt er Schnell Quellen zur Sekundärliteratur mit. Umfassende bibliographische und biographische Angaben ergänzen die Notizen.

Es wird durchgehend deutlich, wie stark *ein* Impuls das Schaffen Brinkmanns prägte und prägt: Einfachheit und Direktheit.

> Fast alle Gedichte sind wohl am genauesten zu charakterisieren als Momentaufnahmen, «snapshots», Schnappschüsse (wassn Wort! Schnapp & Schüsse!, siehe dazu die Bemerkung im Vorwort zu Piloten. (S. 44)

Nach dieser ersten Übersicht beginnt nun für Lehrer und Schüler die Arbeit am Detail. Die einzelnen Gedichte der drei größeren Sammelbände („Was fraglich ist wofür", „Die Piloten", „Gras") werden vorgestellt, Hintergrundinformationen, die dem „normalen Leser" nicht zugänglich sind, mitgeteilt und Interpretationsansätze geliefert. Wichtig sind dem Autor in diesem Zusammenhang auch die Konzeptionen der Bücher, der bewusst gestaltete Aufbau, der jedes Gedicht in einen festgelegten Zusammenhang stellt. Gefährlich wird es für den Leser dieser Briefe immer dann, wenn er in die Versuchung kommt, eine Theorie des Gedichts aus diesen Aufzeichnungen zu filtern. Es gibt zwar eine Ausnahme (vgl. S. 140-142), fragwürdig im Wortsinn auch sie, aber durchgehend handelt es sich um Fragmente, die sich nur sehr schwer einer Einheit unterordnen wollen.

> Ich muß Dir an dieser Stelle sagen, daß mich Formfragen, Lautfragen (sowas wie Alliterationen usw. usw. usw.) nie beim Schreiben der Gedichte interessieren, also nicht die ausschließliche Beschränkung auf Sprachformen — da seid Ihr mit Eurem Studium und Wissen, was es alles gibt, mir total überlegen — mich interessieren viel mehr Eindrücke, was darin ist, und wie die Zusammensetzungen sind, die mich umgeben, konkret, außerhalb meiner eigenen sprachlichen Formulierungen zuerst, ich schau mir das oder das eben erst einmal an, ein Ereignis, ein Geschehen, und dann versuche ich das einfach nur zu sagen, — mehr kann ich

> nicht tun, und ich sehe (bis heute) auch gar keinen Sinn darin, ob das nun Alliterationen sind, Permutationen, eine retardierende Sprache oder was sonst immer, das Ergebnis solcher Betrachtung erscheint mir ganz unsinnig, und zeigt mir nur immer wieder, daß einmal gesetzte Wörter nur wieder Wörter hervorrufen, mehr nicht. Geht man aber weiter weg von den Wörtern, bei denen man anfing, die einen anregten, so kommt man zu einer eigenen Haltung, einem eigenen Eindruck ... (S. 71)

Es gibt immer zwei Extreme: Es gibt den Lehrer, der mit dem Lineal auf sein Pult klopft, um seinen Schülern den „Takt“ des Gedichtes einzu“bläuen“ und es gibt Lehrer wie Brinkmann, die versuchen ihren Schülern eine Haltung nahe zu legen, eine *eigene* Haltung, die ihnen ermöglicht „in ein anderes Blau“ (Brinkmann 1975, S. 41) zu gehen. Zwei Beispiele sollen zeigen, wie der Dichter-Lehrer seinem Schüler Gedichte nahe bringt.

5

Nach Shakespeare

Die Winterhand fällt ab
und liegt im Garten, wo nun
ein hölzernes Gerüst errichtet
ist. Die dunklen Sommer

fallen wie die Hand.
Du frierst im Kopf.
Der Herbst mit seinen
toten Fischen auf dem

Grund der Flüsse ist
wie die Bude mit der alten
Frau, die sitzt und liest
die Tageszeitung, bis jemand

kommt und eine von den kalten
Frikadellen kauft, die in der
fettbespritzten Glasvitrine
liegen. Der Passant zahlt,

ißt, wirft den Knochen
nach dem unsichtbaren Engel.
Und Frühling kommt, verstreut
die Autolichter durch

blechernes Laub am Abend,
der mit den hölzernen Gerüsten
niedersinkt am Fluß.

Natürlich denkt hier jeder Lehrer zuerst einmal und sagt es so auch seinen Schülern: „Hier haben wir es mit einer Weise (einem Ton) zu tun, die sich an Shakespeare orientiert, seinen Stil, seine Haltung aufnimmt, um neue Inhalte zu transportieren." Das liegt nahe und er hat auch Recht; aber es gibt auch die andere Ebene, die einfachere und deshalb vielleicht nicht gerade naheliegendere. In den „Briefen an Hartmut" geht Brinkmann vor allem auf *inhaltliche Aspekte* des Gedichtes ein – und natürlich auch auf den Ton:

> Shakespear?:ne olle Pommesfritesbude in´ner Seitenstrasse, wa? Shakespeare & Co, ne Schmökerbuchhandlung mit Erinnerungen? Hartmut, um ehrlich zu sein, ich weiß nicht, wo was bei Shakespear steht. Bin nie ins Theater gegangen. Las bloß mal einige Sonette und in der Schule einige Pflichtlektüren im Reclamheftchen. (S. 254)

Also ein Ton, den sich der Autor als Shakespeare-Ton denkt, vorstellt und „singt". Shakespeare hält er für klassisch, und klassisch sollte das Gedicht wirken, daher das genaue Metrum, das dem Text eine gewisse Strenge resp. „Abgehobenheit" verleiht.

Schönheit kommt bei diesem Gedicht aus dem Kontrast zwischen dem angegebenen „hohen Ton" und den Bildern aus dem Alltag. Es handelt sich um eine Situation, die (fast) jeder schon unzählige Male erlebt hat und die nichts besonderes aufzuweisen hat. Es ist also hinter den Wörtern nichts zu finden, es ist die Oberfläche, die zählt:

> Ich dachte mir, ich mach ein Straßenbild, eine alte Schnellimbißbude, wie Du sie wahrscheinlich auch aus München kennst, ißte abend schnell noch´ne Currywurst mit Pommes Frites, kurz nach 1, nachts Polizeistunde, oder nachmittags, beim Durchlatschen durch einen westdeutschen Vorort in der Großstadt, und irgendwie ist Herbst oder schon Winter, und bald, während du an den ollen Pommes Frites kaust, schauste durch das trübe Fensterglas, vorbei an dem Hähnchenautomat, nach draußen, und da fahren Autos usw. (S. 254)

Und dann tauchen Bilder auf, die irritieren, die nicht den den alltäglichen, banalen Zusammenhang zu passen scheinen: der Grund der Flüsse, der Knochen, der Engel, etc. Der Grund der Flüsse wird verglichen mit der Bude der alten Frau. Es ließen sich hier Assoziationen nahezu beliebiger Art anknüpfen in der Art: letzte Raststätte vor dem Acheron, da die Jahreszeit ja den „Herbst den Lebens" nahe legt. Der Leser kann recht bekommen; dem Autor als Leser seines Gedichts geht anderes durch den Kopf:

> Der Fluß überhaupt, ein Fluß, ist ja auchn olles Symbol, fließendes Leben, Joyce, Anna Livia Plurabelle, Finnegans Wake, (bei Shakespeare & Co, dem Buchladen der schwulen Gertrude Stein in Paris, eine Vorkriegshistorie usw. vorgelesen). (S. 254)

Fluss – Frau – Leben: das sind die drei Größen, die den Anfang des 8. Kapitels des joyceschen Nacht-Buches bilden, bei Brinkmann in den Erdenalltag zurückgeholt. Joyce und Shakespeare im Alltag: „Jetzt stell Dir mal in so´ne Bude Shakespearesche Gestalten vor. Und Dich selber. Alles schäbig, du fluchst, wirfstnen Knochen ... usw." (S. 254) Und wir lesen eine Konfrontation des Alltags mit der Literatur und verstehen (evtl.) den Dichter, der, wenn er nicht Literatur und über Literatur schreibt, die hässliche Welt nur verabscheuen und verfluchen kann.

Sommer (Aus dem Amerikanischen)

Da ist dieses Geräusch wie der Wind, fast total
vergessen in den Zweigen, seufzend
(oder sonstwas) „viel später“

Ein weißer Lastwagen, der zwischen den Gebüschen
des Highway entlangfährt, gesehen mit einem Grashalm
zwischen den Zähnen, im Gras liegend.

Niemand kann das übersetzen. Was ein Ding bedeutet,
und was runtergeht, (eine Blaupause, eine Sache)
zum Träumen. Du setzt es ab.

Was die Zeit bedeutet, ist ein Signal.
Dreckige Erde, steh auf! Und kaum gesehen, geteilt
zwischen den verschiedenen Orten, die Bäume

eines Waldes, genauso aufgeteilt, abstrakt
Zwischen dir und mir und zwischen allen dort
draußen ist diese Linie. Und die Phase der

Ausleuchtung (einige glänzende Tage) folgen.
Eine Reflexion, z.B. seinen eigenen
Körper zwischen den hellen Gestrüppen aus

den Augen verlieren. Und zu sterben, ist eine
billige Sache (wie eine Konstruktion). Das meint
wenig, während zu leben viel ist, die Hitze

unerträglich, das Wasserloch zu kalt. Und
das tropfende Harz, (ein Schlager), die Zapfen
tropfender Tannen, Fantasien in weißen Turnschuhen,

das ist es, sobald du aufstehst, den
Grashalm ausspuckst und hinüber gehst.

Wieder, diesmal als Zusatz zum Titel, die Angabe des Tons, des „amerikanischen Tons“, wie wir ihn aus der Rock-Musik kennen. – Wir sehen Bilder in einem Rahmen, der die Strophen 1, 2 und 9 umfasst: Ein Highway, ein weißer Lastwagen, das Geräusch des Windes in den Zweigen, eine Person (der Sprecher?) liegt im Gras mit einem Grashalm zwischen den Zähnen. Die letzte Strophe nimmt das Bild wieder auf, die „Person“ steht auf und „geht hinüber“, wohin – über den Highway vielleicht, in ein anderes Gedicht – keiner weiß es.

In diesen Rahmen werden einfache Beobachtungen und Reflexionen eingefügt wie sie jeder machen könnte, der an einem heißen Sommertag im Gras liegt. Sie sind beliebig, weil sie an einen konkreten Ort und an eine bestimmte Zeit gebunden sind, die dem Leser unbe-

kannt sind und bleiben werden. Deshalb könnte er sich aufgefordert fühlen, das Gedicht neu zu schreiben, was hieße: sich an einem warmen Sommertag ins Gras legen, einen Grashalm ... So einfach können Gedichte sein:

> Vielleicht ist es mir aber manchmal gelungen, die Gedichte einfach genug zu machen, wie Songs, wie eine Tür aufmachen, aus der Sprache und den Festlegungen raus. Mag sein, daß Deutsch bald eine tote Sprache ist. Man kann sie so schlecht singen. (Brinkmann 1975, S. 7)

Interessant in Brinkmanns Briefen ist hier die Beschreibung gewisser *formaler Aspekte* des Gedichts, insbesondere der Strophen 1 und 2. Um ein Beispiel für eine Erläuterung zu zeigen, sei hier ein Zitat eingefügt, in dem sich der Autor mit der Form-Inhalt-Problematik der Zeilen 1 und 2 auseinandersetzt:

> Das Ende er ersten Gedichtzeile «<u>fast total</u> / vergessen» fährt durch den Bruch der Zeile (2. Zeile: vergessen) zweispurig ab.
> Einmal ergibt die erste Zeile insgesamt für sich genommen einen Sinn, und zum zweiten ist man aber auch gezwungen weiterzulesen und eben den in der ersten Zeile in sich abgeschlossenen Sinn durch die Fortsetzung in der zweiten Zeile zu verändern: ich meine: das Bild, der Eindruck, die Aussage der ersten Zeile sagt einen «fast absoluten Eindruck, oder eine Stimmung, Atmosphäre oder wie immer, (etwas modifiziert, nicht so total, weil ja in der zweiten 2. Strofe und im selben Moment der Empfindlichkeit und Wahrnehmung eben doch, in der Ferne einer Landschaft, in der Entfernung vom im Gras liegenden Betrachter, ein Lastwagen vorbeifährt), also deswegen nur fast «total» und die zweite Zeile zwingt den Leser diese nahe gelegte Totalität des momentanen sinnlichen Erfahrens von einem Geräusch bewegter Kiefern oder was immer, radikal zu verändern – – – – warum? Weil in der zweiten Zeile gesagt ist, daß man so ein sommerliches Geräusch in den Zweigen schon beinahe total vergessen hat, während es für sich selbst beim Erfahren doch total ist. Jemand, der so entspannt daliegt, hat dieses Sommergeräusch beinahe schon total vergessen gehabt. So kannst Du es sehen. — Das, diese zweispurigkeit geschieht nicht über ein Doppeldeutiges Wort oder eine Doppeldeutige Wortstellung, sondern diesmal einfach durch einen abrupten Bruch am Ende einer Zeile. (S. 251)

Dies könnte ein Muster sein, wenn es nicht sofort wieder zurückgenommen, relativiert würde:

> (Hartmut, ich meine, das sind keine Tricks, und es sind nicht einmal bei mir Wortspielereien oder sowas, was ich sparsam zu benutzen versuche bei solchen «Formalismen» sind Gleichzeitigkeiten, Räume, jedenfalls sie anzudeuten für einen winzigen Moment.) (S. 251)

Gewiss: Die Formbetrachtung verstellt den Blick auf das „einfache, leichte Bild“, das hier gezeichnet wird, und dem Leser wird die Möglichkeit genommen, sich an eigene Erfahrungen zu erinnern, sie zu vergegenwärtigen und sich ihrer zu erfreuen. Vielleicht auch aus diesem Grund schreibt Brinkman nicht „Philologie“, sondern „Viehlologie“: „Niemand kann das übersetzen“ (Strophe 3, Z. 1) bedeutet daher: Niemand kann einen solchen Glücksmoment übersetzen in Sprache, „in einen sprachl. Ausdruck, wenn man das intensiv gelebt und erlebt und aufgenommen hat, so ein helles klares Moment im Sommer, absichtslos, ziellos)“ (S. 250)

Diese beiden Beispiele und die vielen anderen Erklärungs- und Interpretationsansätze des Buches könnten uns helfen, einen neuen Zugang zu Brinkmanns Werk zu finden, wenn wir den Dichter als Lehrer (und vor allem als Mensch) akzeptieren würden, was nicht immer leicht ist und auch nicht immer leicht gemacht wird.

VI

ichten

Deutscher Dichter †

dpa. London, 26. 4.
Der 35jährige Dichter Rolf Dieter Brinkmann („Die Umarmung") ist in London von einem Auto überfahren worden. Er starb.

„Die Umarmung. Das war mein erstes Buch. (Das zweite Erste Buch kommt jetzt erst wieder, Westwärts, Teil 1&2)./Dies ist die Nacht von Ostersamstag auf Sonntag, in BRD." (S. 273)

Das „zweite Erste Buch" blieb allein. Am 23. 4. 1975 starb Rolf Dieter Brinkmann kurz vor der Auslieferung seines Gedichtbandes an den Folgen eines Autounfalls in London.

Literatur

Brinkmann, Rolf Dieter: Briefe an Hartmut. Reinbek: Rowohlt Verlag 1999.

Brinkmann, Rolf Dieter: Erkundungen für die Präzisierung des Gefühls für einen Aufstand: Träume. Aufstände / Gewalt / Morde REISE ZEIT MAGAZIN Die Story ist schnell erzählt. Reinbek: Rowohlt Verlag 1987.

Brinkmann, Rolf Dieter: Westwärts 1&2, Reinbek: Rowohlt 1975.

Leitner, Anton G. (Hrsg.): Das Gedicht, Zeitschrift für Lyrik, Essay und Kritik, Nr. 7, Weßling b. München Oktober 1999.

Schnell, Hartmut: 1974-75, in: Brinkmann, Maleen (Hrsg.): Rolf Dieter Brinkmann. Literaturmagazin, Sonderheft, Nr. 36. Reinbek: Rowohlt 1995.

Spinner, Kaspar H.: Rolf Dieter Brinkmann: „Westwärts 1 & 2", in: Geppert, Hans Vilmar (Hrsg.): Große Werke der Weltliteratur III, Tübingen und Basel: Francke 1993.

Theobaldy, Jürgen: Bevor die Musik vorbei ist. Zu Rolf Dieter Brinkmann. In: Lüdke, Martin/Schmidt, Delf: Rowohlt Literaturmagazin 15: Die Aufwertung der Peripherie. Reinbek: Rowohlt 1985.

THOMAS M. SCHEERER

Intellektuelles Rumoren

Jorge L. Borges „Arte poética“

Einstieg in die als kompliziert geltende Dichtung eines weltberühmten Autors: Ausgehend von einer Übersetzung ins Deutsche wird ein Programmgedicht des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges erschlossen. Es soll eine leicht verständliche Einführung in die Gedankenwelt und die Dichtungsauffassung ermöglicht werden. Dabei werden die typischen Bilder ebenso benannt wie die sprachlichen Gestaltungsmittel. Die Beschreibung macht eine geheimnisvolle Musikalität deutlich und regt zu weiteren Analysen an.

1

Mit dem Titel „Arte poética“[1] stellt Borges seinen Text in die alte Tradition des metapoetischen Lehrgedichts. Aufgerufen werden Horaz („De arte poetica“) oder Boileau („L'Art poétique“). Man darf vermuten und sollte verlangen können, dass ein Gedicht, welches diesen Titel trägt, die Dichtungslehre seines Autors so formuliert und demonstriert, dass es eine Summe seiner poetischen Ansprüche und Leistungen darstellt. Die Erwartung wird schon bei erster Lektüre nicht enttäuscht: Man liest „Arte poética“ wie den formal einfachen Ausdruck klarer Gedanken, die in anschauliche Bilder gefasst sind.

> Einige wenige Grundmetaphern wie der heraklitische Zeitfluß, das geträumte Leben, die Aufhebung des Todes in der Zyklik, die Kunst als Spiegel des Selbst und als Wiederbegegnung mit der Erinnerung, mit ‚Ithakas grüner Ewigkeit’, dieses Wenige aber endlos variiert. (Siebenmann 1993, S. 150)

Auch ein erster Blick auf die Form bestätigt den offensichtlichen Willen zu Einfachheit und Klarheit. Die sieben vierzeiligen Strophen (Quartette; span. cuartetos) vereinen regelmäßig gebaute Elfsilbler (span. endecasílabos) in ebenso regelmäßiger Folge verschränkter bzw. umarmender Reime (span. rima abrazada; a-b-b-a). Fast ist es vermessen, von „Reim“ zu sprechen, denn die wortgleiche Wiederholung ist nach strengen Regelmaßstäben eher ein poetischer Fehler denn ein Reim[2]. Einfachheit in Inhalt und Form scheint die beherrschende Gestaltungskategorie zu sein.

Es ist jedoch etwas Eigentümliches um dieses Gedicht: Bei aller vorgeblichen Schlichtheit übt es eine geheimnisvolle Wirkung aus. Wie stets in seiner Alterslyrik – und „El hacedor“ gilt als „Die schönste Sammlung Borgesscher Gedichte und poetischer Kurzprosa“ (Camartin 1978, S. 15) –, gelingt es Borges, leicht nachvollziehbare Gedanken so zu gestal-

ten, dass sich dem Intellektuellen eine Aura des Suggestiven und Gefühlten zugesellt. Borges selber hat sich als intellektuellen Dichter in einem ganz speziellen Sinne gesehen. Im Vorwort zu seinem letzten Gedichtband schätzt er sich so ein:

> Mein Schicksal ist das, was man intellektuelle Dichtung zu nennen pflegt. Die Bezeichnung ist fast ein Oxymoron; der Intellekt (der Wachzustand) denkt in Abstraktionen, die Dichtung (der Traum) denkt in Bildern, Mythen oder Fabeln. Intellektuelle Dichtung muß diese beiden Prozesse angenehm verflechten. (Borges 1981, S. 11; meine Übersetzung)

Bei dieser Selbstaussage hat Borges etwas unterschlagen, nämlich den auch sinnlichen, auf sprachkünstlerischen, semantisch-syntaktischen und lautlichen Suggestionen beruhenden Charakter seiner Gedichte. Vielleicht hat er es auch nicht vergessen, sondern nur in der Formulierung „angenehm verflechten" angedeutet. Was dieses „Angenehme" sei, reflektiert er nicht. Wenn also ein Literaturwissenschaftler die „stilistische aurea mediocritas" von Borges wie folgt definiert: „Weder reine Wort- und Klangmagie nach der Art Verlaines noch der nackte, wenn auch leidenschaftliche Intellektualismus gewisser Gedichte Unamunos (Paoli 1990, S. 131), dann ist es unsere Aufgabe, den zwischen poetischen Extremen angestrebten „Mittelweg" (ebd.) nachzuzeichnen. Es gilt also, um dieses Gedicht zu erschließen und damit zugleich ein Verständnis für Borges' Alterslyrik überhaupt zu gewinnen, dreierlei zu betrachten: Die Abstraktionen (die in „Bilder, Mythen und Fabeln" gefasst sind), die Suggestionen (das „Angenehme") und die Verbindung beider zu einer sich selbst demonstrierenden Dichtungslehre.

Zwei Gründe bewegen mich, die deutsche Übertragung von Karl August Horst zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu nehmen.

1. Borges ist ein weltliterarisch wichtiger Autor. Wer immer ihn lesen will oder muss, ist nicht unbedingt der Muttersprache des Dichters mächtig. Also kann es unerlässlich sein, ihn zunächst in Übersetzung kennen lernen zu wollen oder zu müssen. Ich will mich nicht in literatur- und fremdsprachendidaktische Prinzipienfragen einmischen. Praktische Erfahrung in der universitären Literaturvermittlung zeigt mir aber, dass vorhandene Hemmschwellen gegenüber der Lektüre originalsprachlicher Werke (und Lyrik zumal!) durch zielgerichtete Verwendung von Übersetzungen überwunden werden können.
2. Es ist ein Gemeinplatz, dass man Lyrik nicht übersetzen, sondern allenfalls übertragen kann[3]. Wenn dem so ist, und wenn Borges' Gedicht eine Aura des Suggestiven oder sonstwie „Angenehmen" hat, dann kann eine Übersetzung das nicht oder nur unvollkommen nachahmen. Der Durchgang durch die Übertragung könnte also, bei einem genauen Blick auf das Original, diese Eigenschaft umso deutlicher erkennen lassen.

Den gedanklichen Gehalt von Borges' Gedicht versteht man schnell, wenn man Grundaspekte seines Weltbilds zur Kenntnis genommen hat. Eine wesentliche Rolle spielt darin die Vorstellung, das Universum bestehe nur aus wenigen Elementen, die uns in ständig wiederholter und variierter Anordnung begegnen. Diese Vorstellung bezieht sich nicht nur auf die materielle Beschaffenheit des Universums, sondern ebenso auf das menschliche Leben, auf Geschichte, Politik, Kunst und Kultur. Eng mit dieser Idee verbunden ist ein radikaler Zweifel hinsichtlich der Handlungsfreiheit des Menschen. Auch wenn er glaubt, frei und selbstbestimmt zu handeln, kann der Mensch nicht wissen, ob er nicht nur vorgegebene Hand-

lungsmuster vollzieht, ob er nicht „gehandelt“ wird. Am deutlichsten zeigen sich die Folgen dieser Philosopheme in Borges’ Geschichtsauffassung, wie er sie in einem oft zitierten Merksatz formuliert hat: „Quizás la historia universal es la historia de la diversa entonación de unas cuantas metáforas.“ – „Vielleicht ist die Weltgeschichte die Geschichte der unterschiedlichen Intonierung einiger weniger Metaphern.“[4] Das anfängliche „vielleicht“ signalisiert nur scheinbar einen Zweifel an der eigenen Aussage; es weist vielmehr deutlich auf den radikalen Erkenntniszweifel als solchen hin. Wenn die Geschichte als unterschiedliche Ge-staltung immer derselben „Metaphern“ verläuft, dann ist es Aufgabe der Kunst, an dieser Gestaltung teilzuhaben, sie sichtbar und erfahrbar zu machen. Notwendigerweise kommt sie dann auf immer dieselben Gedanken und Formen: „(Jede) Generation schreibt im Dialekt ihrer Epoche etwas neu, was schon geschrieben wurde.“ (Borges/Ferrari 1990, S. 47) Unter den vielen Formulierungen, die Borges für diese Ansicht gefunden hat, ist die folgende im Hinblick auf „Arte poética“ besonders hilfreich:

> Aber vielleicht ist die Literatur tatsächlich nur eine Reihe von Variationen über wenige wesentliche Themen. Eines dieser Themen wäre zum Beispiel die Heimkehr; das klassische Beispiel hierfür wäre die Odyssee, nicht wahr? (Borges/Ferrari 1990, S. 69 f.)

Deswegen sind die in Bilder gefassten Gedanken von „Arte poética“ so einfach[5] und zugleich geradezu ehrwürdig uralt.

In der ersten Strophe wird älteste und bekannteste Metapher für das Wesen und die Empfindung von „Zeit“ aufgenommen. Seit Heraklit dient die Flussmetapher zur Veranschaulichung der paradoxen Qualität von Zeit, zugleich ewig zu sein und zu vergehen (vv. 1+2). Die Metapher gilt aber auch für das menschliche Leben. Wenn es richtig ist, „daß wir dahingehen“ (v. 3) und „daß Gesichter fortgehen“ (v. 4), so wird in den Vergleichen („wie der Fluß“, „wie das Wasser“, ebd.) die schwierig zu denkende Identität im Vergehen als Substanz des menschlichen Lebens benannt. Gestaltungen der heraklitischen Zeitauffassung sind in Borges’ Essayistik und in seiner späten Lyrik beinahe allgegenwärtig[6]. – Die zweite Strophe zitiert mit dem „Leben als Traum“ einen nicht minder ehrwürdigen Vergleich. Wachen und Träumen verhalten sich zueinander wie Leben und Tod, aber die jeweiligen Identitäten sind fragwürdig. Man träumt zu leben, und lebt dabei einen Traum. Der Tod mag ein Traum sein, aus dem man wie aus nächtlichem Schlaf erwacht. Auch dieses Paradox hat eine lange philosophisch-literarische Geschichte, auf die Borges sich häufig bezieht (man denke im hispanischen Bereich an Calderóns „La vida es sueño“)[7]. – In der dritten und vierten Strophe werden diese Gedanken mit der Dichtungslehre zusammengeführt. Die dritte Strophe nimmt das Thema der Zeit wieder auf („Tag“, „Jahr“, v. 9). Die Einteilungen der Zeit als Sinnbild für Vergänglichkeit verstehbar zu machen, ist Aufgabe der Dichtung. Sie soll die „Beleidigung der Jahre“ (v. 11) in etwas Materielles und Symbolisches verwandeln (v. 12). „Tönendes (...), Laut und Sinnbild“ (v. 13) seien später genauer betrachtet. – Die vierte Strophe greift den Gedanken der Identität im Vergehen und den der ungewissen Identität von Leben und Traum wieder auf, um als Wesen der Dichtung die Teilhabe an diesen Erfahrungen zu definieren. Um einen Aspekt der formalen Analyse vorzubereiten, sei darauf hingewiesen, dass in der Mitte des Gedichts ein starkes deiktisches Signal wirksam wird: „von solcher Art ist Poesie“ (v. 14) und „wiederkehrt die Poesie“ (v. 15). – Die fünfte Strophe setzt in zweierlei Hinsicht neu an. Zum einen führt sie die für Borges charakteristische Spiegelmetapher ein. Die geradezu obsessive Faszination durch Spiegel[8] ist jedem Borges-

Leser vertraut. Ähnlich wie die Fluss- und die Traummetapher kann die Spiegelmetapher Erkenntniszweifel und Identitätsproblematik sinnfällig machen: Das Spiegelbild ist Abbild und Täuschung zugleich. Zum zweiten erweitert diese Strophe die spezielle und deskriptive Dichtungslehre („von solcher Art ist Poesie", v. 14) zur allgemeinen und normativen Kunstlehre („Die Kunst muß sein wie...", v. 19). – Das in der sechsten Strophe evozierte Beispiel variiert den Grundgedanken, Kunst gestalte ebenso einfache wie uralte Erfahrungen. Ein Motiv aus mythischer Überlieferung (die Tränen des von Heldentaten zurückkehrenden Odysseus beim Anblick seines heimischen Ithaka)[9] dient zur Veranschaulichung des Ewigen und Einfachen im menschlichen Empfinden. Die Kunst soll so mythisch alte und einfache Empfindungen hervorrufen können. Dazu bedarf es keiner „Wunderwerke" (v. 24)[10]. – Ganz konsequent, so möchte man sagen, kommt Borges in der siebten Strophe auf den Gedanken der ersten zurück und verbindet nun im Bild des Flusses seine Auffassung von Zeit, Leben und Dichtung. Nimmt man jedoch die beiden letzten Strophen zusammen, dann ergibt sich wiederum ein Paradoxon: Einerseits soll die Kunst ein „Ithaca" sein – etwas Statisches, ein lieblicher und ewig existierender Ort, nach dem der Mensch sich sehnt und dessen Anblick ihn zu Tränen rührt. Andererseits ist die Kunst wie der Fluss des Heraklit - also etwas Dynamisches, das nur im Vergehen unvergänglich ist[11].

2

Man kann getrost zur deutschen Fassung greifen, um den Gedankengang des Gedichts nachzuvollziehen. Nichts wäre in diesem Fall unangemessener, als Übersetzerkritik zu betreiben, zumal Karl August Horst die Unmöglichkeit der Übertragung mancher Effekte selber benannt hat[12]. An ganz wenigen Stellen mag man bedauern, dass Gründe der Grammatik, der Metrik oder der spanischen Semantik eine noch größere Nähe zum Original verhinderten. Nur zur Illustration wähle ich fünf Beispiele für diese Schwierigkeiten.

1. Span. „sueño" kann sowohl „Traum" als auch „Schlaf" bedeuten. In vv. 5+8 trägt „sueño" beide Bedeutungen zugleich. Der Übersetzer muss sich für ein deutsches Wort entscheiden. Will er den Gegensatz von „Wachen" und „Schlaf" (v. 5) bewahren, dann entgeht ihm die Möglichkeit, die Formulierung „ein andrer Traum, der nicht zu träumen träumt" auszuwählen. Und da in Vers 8 die Einsilber „Schlaf" oder „Traum" aus metrischen Gründen problematisch wären, stellt sich ein zweisilbiger „Schlummer" ein.
2. Span. „triste" bedeutet zunächst einmal „traurig", und so wäre „Un triste oro" (v. 14) eigentlich „Ein trauriges Gold". Die Übertragung in „trübes Gold" fügt einen leicht pejorativen Akzent hinzu. Das geschieht ohne Not, denn mit dt. „tristes Gold" wäre er zu vermeiden gewesen. Aber, wie gesagt: keine Übersetzerschelte!
3. In einem anderen Fall ist Borges' Ausdrucksweise so schlicht, dass eine wörtliche Übersetzung in die Gefahr geriete, der Banalität von Klischees und daher der unfreiwilligen Komik anheim zu fallen. Wohl deswegen ist es geraten, „su Itaca/Verde y humilde" (vv. 22/23) nicht einfach mit *„sein grünes und bescheidenes Ithaka" zu übertragen. Gleiches gilt für „esa Itaca/De verde eternidad" (vv. 23/24) – : *„dieses Ithaca von grüner Ewigkeit".
4. Eine der poetologisch gewagten Eigenheiten des Gedichts ist die Identität der Reimwörter. Diese im Deutschen nachzubilden, ist eine schwierige Übung, denn der deutsche Satz-

bau erzwingt in manchen Fällen die Endstellung des Verbs. Immerhin: In vier der sieben Strophen (Str. 4-7) ist es dem Übersetzer gelungen, die Endstellung von Substantiven zu erreichen. In den drei ersten Strophen konnte er sich der vorgegebenen Struktur nur annähern.

5. Fast vollständig gelungen ist es, die auffällige Anfangsstellung von Infinitiven in den ersten vier Strophen nachzubilden. Wenn man darüber nachdenkt, ob der Übersetzer im ersten Vers hätte so mutig sein sollen, *„Anschaun den Fluß, gemacht aus Zeit und Wasser“ vorzuschlagen, dann löst man damit kein Übersetzungsproblem, sondern macht sich das auffällige Strukturmerkmal des Originals noch einmal deutlich.

Insgesamt bestätigt dieser kurze Vergleich ein generelles Urteil:

> Wer sich an Borges-Versen als Übersetzer versucht, wird bald merken, dass sie zwar semantisch kaum Widerstand bieten, dass es aber höchst schwierig ist, den unverkennbaren Tonfall zu treffen, der sich aus Abfolge und Art der Aussagen ergibt. (Siebenmann 1993, S. 150)

Für unsere Zwecke sei hinzugefügt, dass gerade deswegen der Vergleich auch geeignet sein kann, einige unverwechselbare Charakteristika des Originals besonders deutlich hervorzuheben.

3

Leicht bemerkt man, dass variierende Wiederholungen ein auffälliges Strukturmerkmal des Textes sind. Eine vollständige Strukturanalyse, die alle semantischen, syntaktischen, phonetischen und rhythmischen Effekte der Variation erfasste, wäre gewiss eine Herausforderung für eine statistisch fundierte Stilistik. Eine solche Strukturanalyse würde exakt und erschöpfend beweisen können, was wir hier aus Gründen der Anschaulichkeit nur an Beispielen plausibel machen können. Doch: wo anfangen? Mehrfach habe ich Studenten auf die Spur dieser Effekte gesetzt. Mehrfach haben sie Beispiele zusammengetragen; nie ist es ihnen gelungen, ein vollständiges Inventar zu erstellen. Der Versuch ist natürlich wiederholbar: Schülern, die bereits Spanischkenntnisse haben, kann die Suche nach den formalen und sprachlichen Tricks nicht nur Spaß machen – sie können dabei auch viel über die poetischen Wirkmittel lernen. Es folgen also einige Beobachtungen, die zum Weiterforschen anregen können.

Die *Makrostruktur* ist zunächst unauffällig, denn regelmäßig gebaute Quartette könnten in beliebiger Zahl aneinander gereiht werden[13]. Nur die Zahl von insgesamt 28 Versen und die Tatsache, dass in der Mitte der Zeilen das Reimwort „poesía“ wiederholt wird (vv. 14/15), führt zu dem Verdacht, dass das Gedicht in zwei Hälften geteilt werden kann. Es besteht, so das Ergebnis, aus dem doppelten Umfang eines Sonetts. Der erste Teil kann wie ein Sonett gelesen werden, das in gattungstypischer Weise mit einer Zuspitzung (hier mit einem Merksatz) enden würde (v. 14). Allerdings wäre dann kein traditionelles Reimschema der Gattung Sonett eingehalten. Man könnte sagen, dass das inskribierte Sonett eine eigenwillige Kombination und Variation aus petrarkistischem (romanischem) und shakespeare’schem (englischem) Modell ist. Die zweite Hälfte des Gedichts als Sonett zu betrachten, fällt schwerer, aber immerhin: Es enthält schon am Anfang einen sonett-typischen Merksatz („La poesía/vuelve como la aurora y el ocaso“, vv. 15/16), und es endet mit einem Stichwort, das

sich einerseits auf Borges' Weltanschauung, andererseits auf seine Poetologie beziehen lässt. Das Stichwort „interminable" würde dann bedeuten, dass die Übung, Gedichtformen ineinander zu schachteln und aneinander zu reihen, unabschließbar weitergeführt werden könnte. So kann man schon den makrostrukturellen Aufbau wie ein indexikalisches Zeichen deuten, das mit dem Thema der variierenden Wiederkehr des Identischen korreliert, das im Zentrum von Borges' Weltanschauung steht.

Die *Reimfolge* als fehlerhaft zu bezeichnen, führt natürlich nicht weiter. Indem Borges sich entscheidet, den „Reim" als Wiederholung identischer Wörter zu konstruieren, setzt er für sein Gedicht eine eigene Regel, deren Bedeutung es zu ermitteln gilt. Dabei fallen zwei ebenfalls sehr klare Indices auf: Zum einen betont die Semantik der Reimwörter geradezu überdeutlich das jeweilige Thema der Strophe. Nehmen wir nur die erste und die letzte Strophe. Die heraklitische Auffassung von „Zeit" wird im ersten Fall durch die Wiederholung der Reimwörter „agua" und „río", im letzten Fall durch die Wiederholung von „interminable" und „mismo" hervorgehoben und sinnfällig gemacht. Für die anderen Strophen gilt Vergleichbares. Zum zweiten gewinnt der Rhythmus der Reimwörter an Bedeutung. In der Regel handelt es sich um Wörter, die auf der vorletzten Silbe betont sind (wie „agua", „muerte", „años", „espejo", „mismo"). Damit entsteht ein unauffälliges Versmaß, bei dem nach spanischen Regeln die Zahl der grammatischen mit der Zahl der poetischen Silben identisch ist (verso llano). Nur in zwei Fällen durchbricht der Text die selbstgesetzte Regel und macht damit die Silbenzählung komplizierter. Denn im Falle von Wörtern, die auf der vorvorletzten Silbe betont werden (palabras proparoxítonas), muss von der Zahl der grammatischen Silben eine abgezogen werden, um zur Bestimmung der poetischen Silbenzahl zu gelangen (verso esdrújulo). Das ist der Fall bei den Reimwörtern „símbolo" (vv. 9+12) und „Itaca"(vv. 22+23). Da es sich um die einzigen Ausnahmen von der textimmanenten Regel handelt, wird den Wörtern damit ein besonderer Nachdruck zuteil. Die Folge: „Ithaka" wird schon formal als „Symbol" angekündigt, und aus der dritten Strophe wissen wir, dass wir die Einteilungen der Zeit („Jahre", „Tage") als Symbole verstehen sollen. Damit wiederum wird besondere Aufmerksamkeit auf die dritte Strophe gelenkt, in der – für diesen Text – Erstaunliches geschieht.

Die *Lautung der Wörter* und ihrer Anordnungen birgt wohl das raffinierteste Geheimnis des Gedichts. Um gleich einen Befund anzubringen, den bisher nur zwei Leser[14] entdeckt haben, der aber so einfach ist, dass er geradezu Kaskaden weiterer Beobachtungen erlaubt, sei darauf hingewiesen, dass der ganze Text nur ein einziges Wort enthält, dessen Tonsilbe auf „u" lautet. Es ist das Wort „música" (v. 12). Nimmt man jetzt noch hinzu, dass dieses Wort in seinem Kontext wiederum als einziges von einigen unbetonten „u"-Lauten umgeben ist, dann ist man dem „Angenehmen", das Borges seiner Lyrik unerklärterweise zuschreibt, sehr nahe auf den Fersen:

v. 11 Convertir el ultraje de de los años
v. 12 En una música, un rumor y un símbolo.

Die „música" tritt im ganzen Text nirgends wieder in „u"-Form auf. Aber alle anderen Laute werden auf eine ähnlich musikalische Art und Weise zueinander in Beziehung gebracht. Man könnte diese Beobachtung an einer Vielzahl von Assonanzen und Alliterationen veranschaulichen. Ich beschränke mich darauf, nur Beispiele für einige wiederkehrende Phänomene der Assonanz zu notieren:

v. 3 nos perdemos como el río
o e e o o o e io
v. 5 Sentir que la vigilia
e i e a i i ia

v. 18 Nos mira desde el fondo de un espejo
o i a e e e o o e u e e o

v. 19 El arte debe ser como ese espejo
e a e e e e o o e e e e o

v. 25 ...como el río interminable
o o e io i e i a e

Anderen Lesern, vor allem solchen, die bereit und in der Lage sind, assonantische und alliterierende Effekte in ihrer Gesamtheit korrekt zu ermitteln, überlasse ich die entsprechende Übung gerne. Es sei hier festgehalten, dass das Gedicht ein musikalisches „Rumoren" (v. 12) entfaltet, das man beim Lesen spürt, dessen genaue Analyse aber überaus differenzierte Methoden erfordern (und auch herausfordern) würde.

Jetzt waren wir dem „Angenehmen" von Borges' Lyrik auf der Spur. Aber wo bleibt das „Intellektuelle"? Wenn es richtig ist, dass Borges in diesem Lehrgedicht seinen Mittelweg zwischen Intellektualität und Musikalität demonstrieren wollte, dann haben wir zwar das Musikalische in dem intellektuellen Text gezeigt, es fehlt aber der Beleg für das Intellektuelle in seiner Musikalität. Ein Indiz habe ich immerhin gefunden. Bei der Lektüre fiel mir der Ausdruck „Heráclito inconstante" (v. 27) auf. Die Formulierung verdichtet auf paradoxe Art die Grundidee von Borges, dass alles gleichzeitig konstant und vergänglich ist. Die Lautstruktur des Ausdrucks ist überaus „intellektuell" konstruiert. Es handelt sich um eine Kombination von Spiegelung, Parallelismus und Chiasmus:

v. 27 Heráclito inconstante
e a i o i o a e

Die Abwesenheit des Vokals „u" vorausgesetzt, können wir jetzt die Kombinatorik der ersten vier Vokale des Alphabets beschreiben. Dafür ist folgendes Schema nützlich:

e á i o / i o á e
--- --- --- ---
X Y / Y' X'

In sich gespiegelt erscheint die Tongruppe um das betonte „a" (X → X'). Parallel ist die Lautfolge „i-o" angeordnet, die in der Mitte des Syntagmas wiederholt wird (Y → Y'). Als klassischen Chiasmus (Kreuzstellung) wird man die Verschränkung der beiden genannten Anordnungen beschreiben.

Man kann Gedichte auch zu Tode analysieren. Aber wenn ein Autor das intellektuelle Rumoren so weit treibt, dass man weder mit dem Intellektuellen noch mit dem Rumoren auf ein paar Seiten abschließen kann, dann hilft nur Weiterdenken, Weiterfühlen und Weiteranalysieren[15].

Arte poética	Ars poetica
Mirar el río hecho de tiempo y agua Y recordar que el tiempo es otro río, Saber que nos perdemos como el río Y que los rostros pasan como el agua.	Den Fluß anschaun, gemacht aus Zeit und Wasser, Gedenken, daß die Zeit ein andrer Fluß ist, Wissen, daß wir dahingehn wie der Fluß Und daß Gesichter fortgehn wie das Wasser.
Sentir que la vigilia es otro sueño Que sueña no soñar y que la muerte Que teme nuestra carne es esa muerte De cada noche, que se llama sueño.	Fühlen, daß Wachen nur ein andrer Schlaf ist, Der nicht zu träumen träumt, und daß der Tod, Den unser Fleisch so fürchtet, dieser Tod In jeder Nacht ist, den wir Schlummer nennen.
Ver en el día o en el año un símbolo De los días del hombre y de sus años, Convertir el ultraje de los años En una música, un rumor y un símbolo,	Sehen im Tag oder im Jahr ein Sinnbild Der Menschentage und der Menschenjahre, Verkehren die Beleidigung der Jahre In Tönendes, in Laut und Sinnbild.
Ver en la muerte el sueño, en el ocaso Un triste oro, tal es la poesía Que es inmortal y pobre. La poesía Vuelve como la aurora y el ocaso.	Sehen im Tod den Schlaf, im Sonnenuntergang Ein trübes Gold: von solcher Art ist Poesie, Arm und unsterblich - wiederkehrt die Poesie Wie Morgenrot und Sonnenuntergang.
A veces en las tardes una cara Nos mira desde el fondo de un espejo; El arte debe ser como ese espejo Que nos revela nuestra propia cara.	Manchmal sieht uns am Abend ein Gesicht Aus dunkler Tiefe an in einem Spiegel: Die Kunst muß sein wie dieser Spiegel, Enthüllend uns das eigene Gesicht.
Cuentan que Ulises, harto de prodigios, Lloró de amor al divisar su Itaca Verde y humilde. El arte es esa Itaca De verde eternidad, no de prodigios.	Man sagt, Odysseus habe, satt von Wunderwerken, Beim Anblick seines ländlich grünen Ithaka Geweint. Die Kunst ist dieses Ithaka, Das immergrüne, nicht von Wunderwerken.
También es como el río interminable Que pasa y queda y es cristal de un mismo Heráclito inconstante, que es el mismo Y es otro, como el río interminable.	Doch ist sie auch nicht endend wie der Fluß, Der zieht und steht und gläsern einen gleichen Und wandelbaren Heraklit umfaßt - den gleichen Und einen anderen - wie der ewige Fluß.

Anmerkungen

1 Für deutsche Leser sind Text und Übertragung am leichtesten greifbar in: Borges 1969, S. 128; vgl. sonst Borges 1983, S. 161 f. Das Gedicht entstammt dem Band „El hacedor“ (1960).

2 Für die Regeln der spanischen Verslehre beziehe ich mich, ohne das im Detail weiter zu belegen, auf: Baehr 1962; Quilis 1978; Domínguez Caparrós 1985.

3 Die literarische Übersetzung (und zumal die lyrischer Texte) ist eines der schwierigsten Probleme auch der Übersetzungstheorie. Für unsere Zwecke sei festgehalten, „daß nicht nur der mitgeteilte Inhalt, sondern auch gewisse Konfigurationen der Ausgangssprache zu den zu bewahrenden Kom-

ponenten des Ausgangstexts gehören können“ (Albrecht 1998, S. 262). Den lautsymbolischen Funktionen gebührt dabei besondere Aufmerksamkeit (ebd., S. 94 ff.). Zwar gilt der von Hönig/Kußmaul (1982) betonte Merksatz, literarische Texte seien „heilige Originale“, so dass die größtmögliche Nähe von inhalts-, form-, und funktionsbezogenen Aspekten anzustreben ist. Dennoch ist dies oft schlechterdings nicht erreichbar (Borges’ Gedicht sei ein Beispiel dafür).

4 Es ist nützlich, Borges’ Essays in „Inquisiciones“ und „Otras Inquisiciones“ zu diesem Thema zu befragen. In Auswahl liegen sie übersetzt vor in Borges 1966.

5 Natürlich handelt es sich um alte und komplizierte philosophische Fragen. Aber bezogen auf sein literarisches Universum stellt Borges sie einfach und eindeutig dar. Ich stimme also nicht mit verständnislosen Urteilen wie dem folgenden überein: „But as the river flows and all things change, so do the concepts fluctuate in 'Ars Poetica'“ (White, in: Cortínez 1986, S. 278).

6 Seit er in dem Essay „Nueva refutación del tiempo“ (1947) formuliert hat: „El tiempo es un río que me arrebata, pero yo soy el río“ (Die Zeit ist ein Fluß, der mich mitreißt, aber ich bin der Fluß), ist Borges nicht müde geworden, die heraklitische Zeitauffassung zu bedenken und zu umschreiben. „(Der) an den Erkenntniszweifel Humes, Berkeleys und Schopenhauers anschließende Zweifel an der Existenz einer zeitlichen Sukzession“ (Rössner 1995, S. 363) gehört zu Borges’ literarischen und philosophischen Grundthemen. Über letztere informiert man sich am besten anhand von Balderston 1986 und Fishburn/Hughes 1990.

7 „Kaum ein Wort oder semantisches Feld durchzieht so eindringlich die Texte dieses Leser-Träumers wie das Wort „Traum“ und seine Verknüpfungen. Dieser Metapher vom Traum nachzuspüren und sie zu erläutern bedeutet, zu dem Herzen von Borges’ Poetik, zu den Wurzeln seiner Einstellung zu Mensch und Universum vorzudringen“ (Paoli, in: Beutler 1990, S. 124).

8 Allerdings pflegt Borges meistens den „horror de los espejos“ (den Horror vor Spiegeln) zu empfinden und zu gestalten (vgl. dazu Lagos 1986, S. 254). In diesem Altersgedicht ist der Spiegel ein Bild unter mehreren geworden. Dass Borges die Grundidee, die Kunst sei ein Spiegel, der dem Menschen sein Gesicht zeige, zuerst bei Wallace Stevens gefunden habe, versucht Dionisio Cañas nachzuweisen (in Cortínez 1986, S. 255-259). Vgl. zum Spiegelthema sonst Alazraki 1982).

9 Vgl. Homers Odyssee (13. Gesang, vv. 219 ff.). Genau betrachtet weint Odysseus nicht bei der endlichen Rückkehr nach Ithaka, sondern vor Sehnsucht, weil er Ithaka nicht erreichen kann: „Nun weint’ er sein Vaterland wieder, / Wankt’ umher am Ufer des lautaufrauschenden Meeres / Und wehklagete laut. Da nahte sich Pallas Athene“ (Homer, zit. Ausg., S. 619). Und genau gelesen würde dies bedeuten, dass die Kunst nicht gleich dem erreichten Ithaka wäre, sondern vielmehr gleich der Sehnsucht nach Ithaka oder gar gleich Pallas Athene, die dem Krieger (dem Menschen) den Weg nach Ithaka (zur Ruhe des Einfachen und Ewigen) weist. Doch genaue Leser hat unser Gedicht bisher nicht gefunden. Zu Ulises/Odysseus bei Borges vgl. sonst Balderston 1986 (s.v. Ulises); Fishburn/Hughes 1990 (s.v. Odyssey).

10 Das beinhaltet eine zentrale poetologische Aussage: Dichtung bedarf nicht der „Wunderwerke“, sie muß nicht aufregend oder gar avantgardistisch sein. „The negation of the word 'prodigios' also carries out the function of repeating Borges' idea that art should not attempt to be surprising, original, or 'new', as this contradicts art's fundamental purpose which is to serve as a timeless space that contains the immutable essences of man” (Cheselka 1987, S. 19).

11 Für eine ausführlichere Paraphrase des Gedichts vgl. Cheselka 1987, S. 15-20.

12 K. A. Horst, Nachwort des Übersetzers, in: Borges 1969, S. 137 f.

13 Oberflächlich betrachtet stimmt also die Feststellung, das Gedicht erfülle das Programm klassischer Poesie: „cumple el programa de la poesía clásica“ (Krysinski, in Blüher/ Toro 1992, S. 187).

14 Einer von ihnen schreibt in der vorliegenden Festschrift ebenfalls über einen Dichter als Lehrer.

15 Weiteren Untersuchungen anheim gestellt werden zum Beispiel: Satzbau (Anfangsstellung von Infinitiven bis v. 13; wiederholte und parallel gebaute Relativkonstruktionen), Doppelformeln („tiempo y agua“, v. 1, bis „verde y humilde“, v. 23); Vergleiche und Identifikationen („el tiempo es otro río“, v. 2, bis „es otro, como el río“, v. 28); Fragen des Versrhythmus, bei denen ich den Verdacht habe, dass Borges seine Kenntnis antiken, romanischen und angelsächsischen Versbaus in einen eklektischen Irrgarten verwandelt hat.

Literatur

Alazraki, Jaime: Outside and Inside the Mirror of Borges' Poetry, in: Simply a Man of Letters, hrsg. v. Carlos Cortínez. Maine: Univ. of Maine 1982, S. 27-63.

Albrecht, Jörn: Literarische Übersetzung. Geschichte, Theorie, kulturelle Wirkung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1998.

Baehr, Rudolf: Spanische Verslehre auf historischer Grundlage. Tübingen: Niemeyer 1962.

Balderston, Daniel: The Literary Universe of Jorge Luis Borges. An Index to References and Allusions to Persons, Titles, and Places in his Writings, New York/Westpoint, Conn./London: Greenwood Press 1986.

Beutler, Gisela (Hrsg.): Sieh' den Fluß der Sterne strömen. Hispano-amerikanische Lyrik der Gegenwart. Interpretationen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1990.

Blüher, Karl Alfred/de Toro, Alfonso (Hrsg.): Jorge Luis Borges. Procedimientos literarios y bases epistemológicos. Frankfurt am Main: Vervuert 1992

Borges, Jorge Luis: Borges und Ich. Gedichte und Prosa. München: Hanser 1969 (dtv sr 69).

Borges, Jorge Luis: Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur. München: Hanser 1966.

Borges, Jorge Luis: La cifra. Madrid: Alianza 1981.

Borges, Jorge Luis: Obra poética 1923-1977, Buenos Aires (Emecé)/Madrid (Alianza), ^{3}1983.

Borges, Jorge Luis / Ferrari, Osvaldo: Lesen ist denken mit fremdem Gehirn. Gespräche über Bücher und Borges. Aus dem Spanischen von Gisbert Haefs, Zürich: Arche 1990.

Camartin, Iso: Jorge Luis Borges, in: Eitel, Wolfgang (Hrsg.): Lateinamerikanische Literatur der Gegenwart in Einzeldarstellungen. Stuttgart 1978, S. 1-35.

Cheselka, Paul: The Poetry and Poetics of Jorge Luis Borges. New York-Bern-Frankfurt am Main: Lang 1987.

Cortínez, Carlos (ed.): Borges the Poet. Fayetteville/Arkansas: Univ of. Arkansas Press 1986.

Domínguez Caparros, José: Diccionario de métrica española. Madrid: Paraninfo 1985.

Fishburn, Evelyn/Hughes, Psyche (eds.): A Dictionary of Borges. London: Duckworth 1990.

Flores, Ángel (ed.): Expliquémonos a Borges como poeta. Mexico: Siglo XXI 1984.

Hönig, Hans G./Kussmaul, Paul: Strategie der Übersetzung. Tübingen. Narr 1982.

Homer: Ilias. Odyssee. In der Bearbeitung v. Johann Heinrich Voß mit einem Nachwort von Wolf Hartmut Friedrich. München (Winkler Weltliteratur) ^{17}1990.

Lagos, Ramona: Jorge Luis Borges 1923-1980. Laberintos del espíritu. Interjecciones del cuerpo. Barcelona: 1986.

Quilis, Antonio: Métrica española. Madrid: Ariel, ^{4}1978.

Rössner, Michael: Lateinamerikanische Literaturgeschichte. Stuttgart: Metzler 1995.

Siebenmann, Gustav: Die lateinamerikanische Lyrik 1892-1992. Berlin: E. Schmidt 1993.

ALBERT BREMERICH-VOS

Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen

Die These, dass heutzutage vor allem das „Lernen des Lernens“ angesagt sei, wird oft mit dem Postulat verknüpft, fachspezifischer „Ballast“ müsse abgeworfen werden. Demgegenüber betonen gerade die Psychologen, die sich mit dem Training von Lernstrategien befassen, die überragende Bedeutung von fachbereichsspezifischem Vorwissen für erfolgreiches Lernen. Die Deutschdidaktik kann von ihren Arbeiten profitieren, tut aber gut daran, die für ihre Zwecke zu unspezifischen Konzepte der Psychologen zu präzisieren. Das wird am Beispiel des Lyrikcurriculums in einem neuen Lehrwerk für die Sekundarstufe I ansatzweise gezeigt. Dabei wird im Hinblick auf die „Form-Inhalt“-Relationen auf eine Lücke in der Lehre aufmerksam gemacht, deren „Schließung“ eine reizvolle Aufgabe sein müsste.

1 Zur Relevanz des Themas

In bildungspolitischen und -theoretischen Texten findet sich immer wieder der Topos von der „beschleunigten Wissensveraltung“. Die „Halbwertzeit“ von Wissen in den verschiedensten Feldern sinke kontinuierlich. Zugleich ließen sich die zukünftigen Anforderungen an Wissen weniger denn je befriedigend taxieren. Bildungstheoretisch gewendet bedeute dies, dass statische Modelle der „Bevorratung“ von Bildung ersetzt werden müssten durch ein dynamisches Modell der kontinuierlichen, lebenslangen Ergänzung und Erneuerung von Bildung. Damit werde die Fähigkeit, „selbstgesteuert“ zu lernen, zu einer „Schlüsselqualifikation“. Einen wesentlichen Teil dieser Fähigkeit mache die intelligente Nutzung von Lernstrategien aus.

Nach der Abkehr vom behavioristischen Paradigma betonen PsychologInnen den „aktiven“, „konstruktiven“ Charakter des Lernens. Das Schlagwort „Lehren macht nicht Lernen“ verdeutlicht den Wechsel des Fokus. Nicht mehr die „Stimulusbedingungen“ des Lernens, zu denen auch das Verhalten der Lehrenden gehört, stehen im Zentrum des Interesses, sondern die geistigen Verar-beitungsprozesse der Lernenden, die man als „Initiatoren“ und „Organisatoren“ ihres Lernprozesses ansieht. Die Leitfigur ist die des „autonom“ Lernenden.

Manche befürchten aber, dass dieser Fokuswechsel auf einen neuen Dogmatismus hinausläuft. Daraus, dass alte Trichtermodelle des Lehrens und Lernens, wonach Wissen aus „vollen“ Lehrerhirnen in „leere“ Schülerköpfe „abgefüllt“ wird, obsolet sind, werde der unzulässige Schluss gezogen, die Lehrenden sollten sich *von Anfang an* nur mehr als „Moderato-

ren“ bzw. als „Lernprozessbegleiter“ verstehen. Diesen emphatischen Verfechtern „offenen“ bzw. „schülerzentrierten“ Unterrichts werfen sie vor, „Sollen“ und „Sein“ zu verwechseln. „Selbstregulationsfähigkeit von Schülern wird nicht dadurch erreicht, daß man sie in komplexen Lernsituationen als bereits erreicht unterstellt.“ (Gutachten 1997, S. 23) Begreife man SchülerInnen von Beginn an als autonom, verkenne man, dass von Fall zu Fall mehr oder weniger intensive „Regulations*hilfe*“ nötig sei. Leiste man diese Hilfe nicht, dann nehme man in Kauf, dass sich die Schere zwischen guten und schlechten SchülerInnen weiter öffnet. „Unter diesen Umständen ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der individuelle Lernfortschritt eine direkte Funktion der persönlichen Lernvoraussetzungen ist.“ (Weinert 1997, S. 52) Möglich, dass hier ein Popanz gezeichnet, den Verfechtern offenen Unterrichts eine Radikalität zugeschrieben wird, von der die meisten von ihnen weit entfernt sind. Dennoch: Liest man z.B. einige der Texte, in denen postuliert wird, der Schriftspracherwerb vollziehe sich in *Stufen*, kann man sich m.E. kaum des Eindrucks erwehren, dass die *kommunikative* Dimension des Lehrens und Lernens hier keine Rolle spielt und eine Sichtweise propagiert wird, wonach es auf Lehrerhilfe nicht ankomme und die SchülerInnen „von sich aus“ Stufe für Stufe „erklimmen“ würden (vgl. Bremerich-Vos 1996). Damit einher geht eine Abwertung des „Frontalunterrichts“ im Allgemeinen, die, so wieder die Kritiker, mit aktuellen Forschungsergebnissen nicht zur Deckung zu bringen ist. Denn „alle ökologisch validen Unterrichtsstudien (belegen) die Lernwirksamkeit und häufig die Überlegenheit eines anspruchsvollen lehrergesteuerten, störungspräventiven, aufgabenorientierten und klar strukturierten Unterrichts, in dem die verfügbare Zeit intensiv für akademische Aufgaben genutzt wird, das Interaktionstempo aber gemäßigt bleibt, so daß Schüler Zeit zum Nachdenken und Spielraum für die Entwicklung eines eigenen Gedankenganges finden. Die Forschungsergebnisse zu den positiven Wirkungen eines Frontalunterrichts, der diese Merkmale der direkten Instruktion realisiert, sind außerordentlich robust.“ (Gutachten 1997, S. 24)[1]

Hält man an der Zielvorstellung fest, wonach „autonomes“, „eigenaktives“, „selbstreguliertes“ Lernen anzustreben ist, und geht man darüber hinaus davon aus, dass dieses Ziel auch via Lehre über einen langen Zeitraum schulischen Lernens hin ins Auge gefasst werden muss, dann bietet es sich an, das *Lehren von Lernstrategien* besonders zu bedenken.

2 Zum Begriff und zur Klassifikation der Lernstrategien

Üblicherweise werden Lernstrategien als Sequenzen von Handlungen zur Erreichung von Lernzielen aufgefasst, die man „immer wieder“ vollziehen kann, die also nicht aufgaben*spezifisch* sind. Auch wenn sie bereits „automatisiert“ sind, können sie doch ihrerseits Gegenstand des Nachdenkens werden, sind also bewusstseinsfähig. Viele Lehr-, Lernforscher legen Wert auf die Unterscheidung von Strategien auf der einen und Techniken (bzw. Prozeduren) auf der anderen Seite. Letztere sind Teilhandlungen derart, dass z.B. bei gegebenem Ziel mehrere solcher Teilhandlungen als funktional äquivalent in Betracht gezogen werden können. „Beispielsweise kann ein Lernender bei der Lektüre eines Lehrtextes eine reduktive, die Informationsfülle zusammenfassende Lesestrategie verfolgen. Zur Realisierung dieser Strategie stehen ihm verschiedene Techniken bzw. Prozeduren zur Verfügung, deren Anwendung er im konkreten Fall von Inhalt und Struktur des Textes abhängig machen wird.“ (Friedrich/Mandl 1992, S. 7) In Lehrplänen und Lehrwerken dagegen sucht man diese Unterscheidung von Strategien und Techniken vergeblich. Dort ist nur von Arbeits- bzw.

Lern*techniken* die Rede. Das ist m.E. in mindestens zwei Hinsichten bedenklich: Zum einen wird der Vielfalt der Lernziele – z.B. im Umgang mit Texten – nicht Rechnung getragen und damit die Frage unterdrückt, welche „Technik" denn zu welchem dieser Ziele „passt". Zum anderen läuft die Rede von den „Techniken" darauf hinaus, dass insbesondere emotionale, motivationale und metakognitive Aspekte des Lernens ausgeblendet bleiben, auf die die meisten Lernstrategieforscher mit Recht besonderen Wert legen.

Sie begreifen Lernen in der Regel auf der Basis von Modellen der Informationsverarbeitung. *Kognitive* Strategien werden demnach eingesetzt, um neue Information besser aufzunehmen, sich einzuprägen, abzurufen und anzuwenden. *Metakognitive* Strategien beziehen sich auf Planung, Überwachung und Regulation des Lernprozesses. Hinzukommen *emotional-motivationale* „Stützstrategien", die z.B. zu tun haben mit dem Umgang mit Gefühlen von Unlust und Langeweile und mit der Aufrechterhaltung von Interesse, aber auch mit der Einrichtung einer zuträglichen häuslichen Lernumgebung[2]. Für die kognitiven Lernstrategien gibt es eine Reihe von Klassifikationsvorschlägen, die sich aber nur in Nuancen unterscheiden. Prozeduren, die zu einer *Wiederholungsstrategie* passen, sind z.B. das mehrmalige Lesen von Textpassagen und das Auswendiglernen. Aktivitäten wie das Unterstreichen zur Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem, die Selektion von Kernaussagen, schriftliches Zusammenfassen, grafisches Darstellen usw. fallen unter Strategien der *Reduktion und Organisation*. *Elaborationsstrategien* schließlich haben die Funktion, die Speicherung neuen Wissens im Langzeitgedächtnis zu erleichtern, indem es „angereichert" und mit dem Vorwissen verknüpft wird. Man bezieht z.B. neue Begriffe auf bereits bekannte, zieht selbst neue Beispiele heran, erprobt überhaupt die Übertragbarkeit des neu Gelernten auf andere Kontexte.

Lernstrategien werden fast durchgängig mit Hilfe von Fragebögen erfasst. Zur Veranschaulichung einige Beispiele aus dem Kieler Lernstrategien-Inventar, das wie einige andere Inventare im Wesentlichen auf Adaptationen us-amerikanischer Fragebögen beruht (vgl. Baumert 1993, S. 340). Ein Item aus einer Skala zu Wiederholungsstrategien: „Ich versuche, möglichst viel auswendig zu lernen." Items zu Reduktion und Organisation: „Ich mache mir kurze schriftliche Zusammenfassungen." „Ich veranschauliche mir die wichtigsten Zusammenhänge in einer Skizze." Ein Item zur Elaboration: „Ich versuche, das Neue mit den Dingen zu verbinden, die ich früher gelernt habe." Darüber hinaus einige Items zu metakognitiven Strategien: „Ich mache mir zuerst klar, wie ich am besten bei der Vorbereitung vorgehe, dann erst beginne ich." (Planung) „Ich beobachte mich ab und zu selbst, um sicher zu sein, daß ich das Gelernte auch verstehe." (Überwachung) „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlicher Information, um mir die Sache klar zu machen." (Regulation)

Wiederholungsstrategien gelten als wenig anspruchsvoll, sie werden als Oberflächenstrategien etikettiert, während Reduktions- und Organisations- und vor allem Elaborationsstrategien als Verfahren verstanden werden, die ein „tiefes" Verstehen befördern. In den einschlägigen empirischen Untersuchungen geht es vor allem um die Frage, inwiefern ein Lernstrategietraining das Behalten und Verstehen von „Sachtexten" befördert. Will man z.B. untersuchen, wie „angemessen" Zusammenfassungen von wissenschaftlichen Texten sind, die Studierende geschrieben haben, dann hat man u.a. die Aufgabe, die „Informationsstrukturen" der Referenztexte und der Zusammenfassungen miteinander abzugleichen. Das geschah oft in der Form, dass man die Texte in Listen bzw. Netzwerke von Propositionen zerlegte, wobei jede Proposition aus einem Relationskonzept, dem Prädikat, und einem oder mehreren dadurch gebundenen Gegenstandskonzepten, den Argumenten, besteht. Die

Studierenden hatten z.B. geübt, irrelevante und/oder redundante Informationen zu tilgen, mehrere „gleichrangige“ Argumente oder Prädikate durch einen übergeordneten Begriff zu ersetzen, eine zusammenfassende Aussage herauszupicken oder in eigenen Worten zu formulieren usw. (vgl. Friedrich 1995). Wo aber die Grenze ziehen zwischen reduktiv-organisierender und elaborativer Tätigkeit? Ist die zusammenfassende Aussage in eigenen Worten eher als reduktiv oder eher als elaborativ einzustufen? „Über die explizite Textbasis kann sich jeder Leser darüber hinausgehende Inhalte erschließen, d.h. er muß zwischen den Zeilen lesen. Es wird angenommen, daß der Leser dabei automatisch eine große Zahl von Inferenzen vollzieht. Gehen diese über das Maß hinaus, das zum Verstehen der expliziten Textbasis erforderlich ist, werden solche Anreicherungen als Elaborationen bezeichnet [...]. Elaborative Prozesse vernetzen die Textinformation in vielfältiger Weise mit dem Vorwissen und bilden das eigentliche kreative Moment beim Lesen.“ (Ballstaedt u.a. 1981, S. 59 f.) Heißt es z.B. in einem Text, jemand solle nicht Auto fahren, wenn er zuviel getrunken hat, dann wird die Leserin schließen, es gehe um Alkohol, obwohl das nicht ausdrücklich gesagt wird. Hier handelt es sich demnach um eine „intendierte“ Inferenz. Denkt die Leserin dagegen z.B. an ihren öfters alkoholisiert Auto fahrenden Mann, dann handelt es sich um eine Elaboration. Mit der Unterscheidung von intendierten und nicht-intendierten Schlüssen bzw. nicht-elaborativen und elaborativen Leseweisen rühren die Psychologen ersichtlich an einen Nerv der Literaturdidaktik. Dass diese Unterscheidung von Fall zu Fall problematisch ist, liegt auf der Hand[3]. Was darüber hinaus speziell das Elaborieren angeht, so schrieben Ballstaedt u.a. noch (1981, S. 257 f.): „Grundsätzlich muß [...] festgehalten werden, daß Elaborationen das Verstehen und Behalten nicht nur verbessern, sondern auch beeinträchtigen können, wenn durch weitschweifige oder auch irrelevante Elaborationen der Bezug zum Text weitgehend verloren geht. Wichtig ist daher, daß nicht irgendwelche Elaborationen gebildet werden, sondern solche, die für ein tieferes Verständnis des Textes nützlich sind.“ Man fühlt sich erinnert an die literaturdidaktischen Debatten um analytische auf der einen und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auf der anderen Seite. Wenn ich recht sehe, dann ist Ballstaedts u.a. Vorbehalt zwischenzeitlich eher in Vergessenheit geraten. In deutschsprachigen Studien zu Lernstrategien im Umgang mit Texten schlägt man elaborative Strategien *im Allgemeinen* den „Tiefen“strategien zu, ein Verfahren, das bedenklich ist.

3 Einige empirische Befunde zu Lernstrategien und bereichsspezifischem Vorwissen oder auch: eine Warnung aus gegebenem Anlass

Der Topos von der immer kürzer werdenden „Halbwertzeit“ des Wissens, auf den eingangs verwiesen wurde, wird in relevanten Teilen der Öffentlichkeit verstärkt bemüht, wenn es um die Stützung der These geht, die Lehre überkommener fachlicher Inhalte hätte vor dem „Lehren des Lernens des Lernens“ zurückzutreten. Manche fordern – etwas rabiater – die „Entrümpelung“ der Fächer. Nicht, dass die derzeitigen Strukturen der Fächer sakrosankt wären. Die Erwartung aber, dass jemand „Lerntechniken“, die er im Umgang mit einigen – wenigen – Gegenständen einmal erworben habe, zukünftig in anderen, mehr oder weniger ähnlichen Kontexten ohne große Schwierigkeiten „anwenden“ wird, dass er also ohne weiteres zu spontanem „Transfer“ fähig ist, entbehrt jeder Grundlage. Manchem mag es paradox erscheinen, dass diese Transferhoffnungen gerade auch von denen massiv gedämpft werden, die sich mit der empirischen Erforschung von Lernstrategien beschäftigen. Sie alle beto-

nen die Bedeutung des bereichsspezifischen Vorwissens. Dieser Faktor wird für die Erklärung von Leistungsunterschieden mit wachsendem Lernalter immer bedeutsamer (vgl. etwa Helmke/Weinert 1996, S. 107)[4]. Bereichsspezifisches Vorwissen schließt zwar auch Kenntnisse von Methoden ein; wesentlich ist aber ebenso Wissen über Fakten und deren Zusammenhänge, über fachspezifische Begriffe und deren Relationen, über Modelle und Theorien. Wer – wie manche Propagandisten des Schlagworts „Lernen des Lernens" – die Bedeutung der Komponente „Vorwissen" gering schätzt, verkennt, was immer wieder als „Bandbreite-Genauigkeits-Dilemma" beschrieben worden ist: „Allgemeine Strategien tragen zur Lösung eines konkreten Problems zumeist nur wenig bei; jene Strategien, die einen großen Beitrag leisten, sind selten allgemein." (Friedrich/Mandl 1992, S. 18)

Wer ein Training zu Lernstrategien im Umgang mit Texten plant, kann, was den Faktor „Vorwissen" angeht, z.B. folgende Erwartungen hegen: Unabhängig davon, wie „gut" das Vorwissen ist: Alle SchülerInnen werden von einem solchen Training profitieren. Vielleicht ziehen aber nur diejenigen einen Gewinn daraus, die bereits viel bereichsspezifisches Vorwissen haben. Der Abstand zu den „Wenigwissern" würde sich demnach noch vergrößern. Möglich auch, dass die „Wenigwisser" besonders begünstigt werden. Dann hätte das Training eine „kompensatorische" Funktion. Dieser Effekt könnte aber auch ausbleiben. Noch schlimmer: Das Strategietraining hat womöglich bei einer der beiden Teilgruppen oder sogar bei beiden negative Wirkungen. Für all diese Erwartungen werden in der einschlägigen Literatur Beispiele berichtet (vgl. vor allem die Übersicht bei Friedrich 1995).

Auf die Vielzahl der Studien zu Lernstrategietrainings kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Zwei Beispiele mögen hinreichen. So fand Friedrich (1995), dass Jura-Studierende, die ein systematisches Training von Strategien des Zusammenfassens von fachnahen und fachfernen Texten erhalten hatten, den fachnahen Text am Ende schlechter zusammenfassten als Studierende einer Kontrollgruppe, die das Zusammenfassen ohne Training geübt hatten. Auch bei einem studienfachfernen Text waren die trainierten Studierenden den anderen nur gleichwertig, wenn beide Gruppen den Text vor sich hatten, und allenfalls leicht überlegen, wenn er aus dem Gedächtnis zusammengefasst werden musste. Insofern liegt folgende Vermutung nahe: Wenn es um Gebiete geht, in denen die Lernenden bereits über Vorwissen verfügen, kann das systematische Training von Strategien der Textverarbeitung „zu Interferenzen zwischen dem trainingsinduzierten und dem vorwissensgesteuerten Modus des Wissenserwerbs führen." (Friedrich 1995, S. 202) Plakativ gesagt: Hier wäre kein Training besser als Training. Allerdings: Friedrich und viele andere Lehr-, Lern-Forscher haben es mit Studierenden zu tun; über welche Lernstrategien sie – nach langer Schulzeit – bereits verfügen, hat er nicht gesondert erhoben. Es wäre sehr erstaunlich, hätten sie keine je individuellen „Stile", d.h. Routinen, aus und mit Texten zu lernen. Bei SchülerInnen der ersten Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I dürfte es sich anders verhalten. Sie bilden solche Routinen erst aus; davon, dass sie bereits konsolidiert wären, kann wohl nicht die Rede sein. Dass ein Strategietraining auch hier eher kontraproduktiv wirkt, ist insofern eher unwahrscheinlich. Das bestätigt – zweites Beispiel – eine Studie von Klauer (1996), in der es u.a. um ein Lesetraining für HauptschülerInnen aus zwei sechsten und einer fünften Hauptschulklasse ging[5]. Klauer adaptierte ein ursprünglich für Erwachsene gedachtes Programm (Friedrich/Fischer/Mandl/Weis 1987) für diese Gruppe und konzipierte auf dieser Basis sechs Trainingssitzungen. Dabei wurden sukzessive reduktiv-organisierende und elaborative Strategien geübt, so dass in der 6. Stunde – angesichts eines neuen Textes – folgendes Fragetableau an der Tafel stand:

Vor dem Lesen

1. *Was weiß ich bereits über das Thema?*

Während des Lesens

2. *Lese ich konzentriert?*
3. *Verstehe ich das, was ich lese?*

3a. Warum verstehe ich die Stelle nicht und wie kann ich das ändern?

Nach dem Lesen

4. *Welches sind die wichtigsten Kernwörter/Kernsätze des Textes?*
5. *Wie kann ich den Text mit eigenen Worten zusammenfassen?*
6. *Fallen mir Beispiele zu dem Gelesenen ein?*
7. *Welche Informationen habe ich durch den Text neu gewonnen?*
8. *Was weiß ich nun über das Thema?*

Diese Arbeitsschritte dürften die Kinder weitgehend internalisiert gehabt haben. Die Übersicht der acht Fragen sollte ihnen helfen, sich zukünftig möglichst viele davon vorzulegen. (Klauer 1996, 75)

Die trainierten Kinder waren den Kindern der Kontrollgruppe signifikant überlegen, selbst noch nach einem halben Jahr[6]. Klauer (1996, S. 83) schließt: „In praktischer Hinsicht wird man auf Grund der Ergebnisse die Empfehlung verantworten können, daß zukünftig solch ein Lesetraining auch in den allgemeinbildenden Schulen durchgeführt wird."

Die Ergebnisse von Friedrichs und Klauers Trainingsstudien, bei denen nicht zwischen „guten" und „schlechten Vorwissern" unterschieden wurde, sprechen u.a. dafür, dass man von einer Altersspezifität des Strategierepertoires auszugehen hat[7]. In einer groß angelegten Fragebogenstudie ist Baumert dieser Vermutung nachgegangen. Er verglich SchülerInnen aus der 7., 10. und 12. Jahrgangsstufe in Gymnasien miteinander und fand, dass die Siebtklässler noch nicht über ein ausdifferenziertes Strategierepertoire verfügen. Sie unterschieden sich nur darin, ob sie überhaupt Strategien nutzten oder eben nicht. Bei Zehntklässlern konnte eine Differenzierung nachgewiesen werden. Allerdings zeigte sich keine stabile Trennung von Oberflächen- und Tiefenstrategien[8]. Sie war erst bei den Zwölftklässlern erkennbar. „17-18jährige trennen auf einer allgemeineren Ebene der Strategienutzung [...] klar Memorier- und Tiefenverarbeitungsstrategien als unterschiedliche, voneinander unabhängige Grundformen des Vorgehens." (Baumert 1993, S. 348) Bei ihnen geht auch der Gebrauch von Wiederholungsstrategien zugunsten „tieferer" Verarbeitungsweisen zurück. Es konnte aber nicht festgestellt werden, dass die metakognitiven Strategien des Planens, der Kontrolle und der Regulation in der Oberstufe stärker genutzt wurden als am Ende der Sekundarstufe I. Baumert interessierte sich zusätzlich für den motivationalen Aspekt des Lernens. Dabei ging es einmal um das fähigkeitsorientierte Selbstkonzept der SchülerInnen, d.h. darum, inwiefern sie davon ausgingen, dass Anstrengung zum Erfolg führe und dass sie über genügend Ressourcen verfügten; außerdem wurde erhoben, was unter den Stichwörtern „intrinsische" und „extrinsische" Motivation (Interesse an der Sache versus Orientierung an sozialen Folgen, vor allem an der Vermeidung schlechter Noten) geläufig ist. Die – durch die einschlägige angelsächsische Forschung gut belegte – Erwartung war, dass zwischen intrinsischer Motivation und Tiefenverarbeitungsstrategien substantielle Beziehungen bestehen. Diese Erwartung wurde bestätigt, allerdings auch eine andere, immer wieder berichtete: Misst man – wie Baumert es tat – den Lernerfolg im Fach Deutsch in Form von Noten, dann zeigt sich, dass die „Qualität" der Lernstrategien für den schulischen Erfolg *irrelevant* ist. Ob jemand primär

oder ausschließlich auf Wiederholungs- oder aber auf „Tiefenstrategien“ setzt, beeinflusst die Note nicht. Das schmerzt denjenigen, der die „Tiefenverarbeitung“ befördern will, und er macht sich auf die Suche nach Erklärungen. So könnte es erstens sein, dass der Fragebogen ein ungeeignetes Instrument ist. Damit wird womöglich erfasst, was die SchülerInnen über Lernstrategien *wissen*, aber nicht erhoben, wie sie *faktisch* von diesen Strategien Gebrauch machen. Die Validität von Selbstangaben steht also in Zweifel[9]. Plausibel und mit schulkritischen Deutungsmustern gut verträglich wäre zweitens auch die Behauptung, dass „tiefe“ Verarbeitungsstrategien in der Schule gar nicht honoriert werden. In Klassenarbeiten und Klausuren im Fach Deutsch würde vor allem auf „Reproduktion“ gesetzt und nur das geprüft, was noch vor kurzem Lehr‚stoff’ war. Diese These dürfte einiges für sich haben. Sie wird nicht nur von vielen Lehr-, Lern-Forschern vertreten, sondern hat mittlerweile hier und da auch die Bildungsadministration dazu animiert, neue Aufgabentypen vorzusehen[10]. Baumert selbst favorisiert eine dritte Version, wonach womöglich die „Kalibrierung“ von Lernstrategien und Erfolgskriterien nicht stimme. „Es ist nicht auszuschließen, daß bei einer Konzentration der Untersuchung auf einen engen oder engeren Lernbereich straffere Zusammenhänge zwischen spezifischen Interessen, Lernstrategienutzung und Lernerfolg zu finden sind.“ (Baumert 1993, S. 349) Denkbar – viertens – aber auch, dass es gar nicht um methodische Probleme oder solche der schulischen Lernkultur geht, sondern um das Konzept der Lernstrategien als solches. Hier setzen die sogenannten „Situationisten“ an bzw. diejenigen, die Theorien einer „situated cognition“ vertreten. Sie attackieren die Idee, dass es von spezifischen Erwerbskontexten unabhängiges, „dekontextualisiertes“ Wissen gebe, auf das man in neuen, von den ursprünglichen verschiedenen Problemsituationen zurückgreifen könne. Der damit angedeuteten Kontroverse soll hier nicht nachgegangen werden.

Als Fachdidaktiker bin ich geneigt, der von Baumert präferierten Variante zuzustimmen. Ich wundere mich aber auch nicht, dass er im Hinblick auf relative „Weite“ bzw. „Enge“ des jeweiligen Lernbereichs eher nebulös bleibt, wenn er schreibt, „daß in der Schule über die Dekontextualisierung fachspezifischer Strategien in der Tat Lernstrategien eines mittleren Allgemeinheitsgrades erworben werden, deren Einsetzbarkeit die Grenzen einzelner Fachgebiete überschreitet, die in ihrer Reichweite aber dennoch bereichsspezifisch bleiben, insofern sie nicht ohne weiteres über schulisches Lernen hinaus generalisierbar sind.“ (Baumert 1993, S. 331) Wo liegen denn die Grenzen, und was ist bereichsspezifisch? In der *Praxis* des Deutschunterrichts *ziehen* wir solche Grenzen, indem wir z.B. Textsorten unterscheiden, u.a. mit Hilfe der ehrwürdigen Begriffe Epik, Lyrik und Dramatik[11]. Zweifellos *lehren* wir auch Strategien des Umgangs mit fiktionalen Texten. Im Folgenden soll anhand eines neuen Lehrwerks für die Sekundarstufe I untersucht werden, wie diese Strategielehre im Fall von lyrischen Texten aussieht. Ich möchte für die These argumentieren, dass sie – gemessen an den Zielen der LehrbuchautorInnen – in einem wesentlichen Aspekt in instruktiver Weise defizitär ist.

4 Kompetent werden im Umgang mit lyrischen Texten? Anmerkungen zu einem neuen Lehrwerk für die Sekundarstufe I

Werden im Hinblick auf Lehren und Lernen fiktionale Texte thematisch, dann ist sogleich fraglich, ob die übliche Klassifikation von Strategien im Umgang mit Texten, die ja anhand von Sach- bzw. expositorischen Texten gewonnen wurde, überhaupt angemessen bzw. hin-

reichend ist. Sachtexte werden von psychologisch orientierten Lehr-, Lern-Forschern, wie oben angedeutet, als Strukturen von Propositionen dargestellt; für die sprachliche „Form“ als solche interessieren sie sich aber nicht. Vor allem bei lyrischen Texten, aber nicht nur dort, sollte das als Reduktionismus ins Auge springen. Es ist common sense, dass das, was man als „Form“ versteht, hier selbst wesentlicher Bestandteil der „Information“ ist[12]. Wenn also Strategien im Umgang mit lyrischen Texten gelehrt werden, dann sollte darauf gesetzt werden, dass ihre „Formen“ und „Inhalte“ identifiziert und *verständig miteinander in Beziehung* gesetzt werden können.

Was mit Letzterem gemeint ist, soll zunächst im Rahmen des sogenannten Experten-Novizen-Vergleichs anhand eines besonders anspruchsvollen Beispiels erläutert werden. Nicht, dass es Ziel des Unterrichts sein könnte, den SchülerInnen zu dem hier deutlich werdenden Grad von Expertise zu verhelfen. Es geht auch nicht um den Versuch, die obsolete Abbilddidaktik wieder zu beleben. Die Wahl dieses Exempels hat vielmehr mit dem derzeit in der Lehr-, Lern-Forschung intensiv diskutierten Ansatz der kognitiven Meisterlehre (cognitive apprenticeship) zu tun. Ihm zufolge sollte das Lehren von Strategien idealerweise etwa wie folgt ablaufen: Der Experte führt eine Aufgabenlösung vor und verbalisiert dabei seine Denk(irr)wege. Dann unterstützt er die Lernenden bei ihrer Arbeit an verwandten Aufgaben. Sie sollen ihrerseits ihre Schwierigkeiten im Umgang mit neuen Aufgaben artikulieren und die Resultate ihrer Tätigkeit mit denen anderer vergleichen. Die Unterstützung durch den Lehrenden wird zunehmend abgebaut, so dass die Lernenden mehr und mehr auf selbständige Exploration verwiesen sind.

Das Exempel ist Albrecht Schönes Erläuterung der Zelt-Szene im vierten Akt von Faust II. Der mit Mephistopheles’ Hilfe siegreiche Kaiser ordnet im Zelt des besiegten Gegenkaisers im Rahmen eines Staatsaktes sein Reich neu. Das historische Vorbild ist nach Schöne Karls des IV. „Goldene Bulle“ von 1356, die im Wesentlichen dem Heiligen Römischen Reich deutscher Nation bis 1806 zugrunde lag. Es werden Kurfürsten eingesetzt, deren Herrschaft unteilbar und erblich sein soll. Schöne (1999, S. 690) zitiert Äußerungen Goethes, wonach er dieses Herrschaftsmodell als anachronistisch verwarf. Es „signalisiert bereits das antiquierte Versmaß dieser Szene, daß es um einen tief fragwürdigen Restaurationsversuch geht. Nicht nur der Kaiser, alle Sprecher hier kommen ‚wie in einer <metrischen> Verkleidung einher‘. Von isolierten Einzelfällen abgesehen [...] wird in der Faust-Dichtung nur an dieser Stelle in Alexandrinern gesprochen, also in 6hebigen Jambenversen mit einer Binnenzäsur nach der 3. Hebung [...]. [...] In seiner Affinität zu rhetorischem Prunk, fürstlich-repräsentativem Zeremoniell und affektivem Pathos war das der eigentlich höfische Vers des Barockzeitalters. Hier aber ist sein großer, weiträumiger, machtvoll ordnender Gestus in eintönig hohlem Pomp erstarrt.“ (Ebd., S. 691) Weitere Indizien: Immer wieder gehen die Verse aus den Fugen, metrisch vorgeschriebene und „natürliche“ Betonung kommen nicht zur Deckung, die Binnenzäsur fällt manchmal mitten ins Wort. Fazit: Demonstriert sei „mit der mißlingenden Wiedereinsetzung einer versgeschichtlich überholten Verfassung des Metrums zugleich die einer historisch abgelebten Verfassung des Staates.“ (Ebd., S. 692) Ob diese Deutung triftig ist, braucht hier nicht zu interessieren. Ginge es allein um propositionales Wissen, käme der historisch informierte Leser allenfalls zu dem Schluss, in dieser Szene lebe die alte Reichsordnung wieder auf. Dass Goethe hier den Alexandriner wählt und auch noch oft „fehlerhaft“ gestaltet, trüge zum „inhaltlichen“ Aspekt nichts bei[13]. Schöne deutet die gewählte „Form“ aber „inhaltlich“, d.h. als Indiz für Goethes kritische Haltung gegenüber dem dargestellten propositonalen Gehalt.

Im Unterricht geht es, wie gesagt, nicht darum, ein *solches* meisterliches Modell der Vermittlung von „inhaltlichen“ und „formalen“ Aspekten zu präsentieren. Will man aber *Strategien* für den Umgang mit lyrischen Texten lehren, dann sollte ein Teil dieser Lehre darin bestehen, dass man (wenigstens) anhand von „einfachen“ Exempeln *auch* vorführt und dann (wenn vertretbar) generalisiert, wie die „Vermittlung von Inhalt und Form“ dargestellt werden kann. Im Folgenden soll vorrangig unter diesem Aspekt das Lyrikcurriculum in einem neuen Lehrwerk für die Sekundarstufe untersucht werden. Es handelt sich um das „Deutschbuch“ (herausgegeben von Heinrich Biermann und Bernd Schurf, Bde 5-10, Berlin 1997-2000).

In Jahrgangsstufe 5 geht es primär um Reimformen und den Begriff des Metrums. Eine elaborative Verarbeitungsweise soll durch die Anregung gefördert werden, selbst metrisch geregelte und gereimte Werbesprüche zu schreiben. Darüber hinaus gibt es Tipps zum auswendigen Vortrag von Gedichten. So sollen u.a. die intendierten Betonungen und Pausen markiert werden. In Band 6 stehen im Zentrum Vergleich, Metapher und Personifikation. Reduktiv-organisierende („Fasst die Handlung in eigenen Worten zusammen.“) und elaborative Herangehensweisen („Findet ihr eure Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Frühling in den Gedichten wieder?“) sind gleichermaßen gefordert. In Band 7 werden die Begriffe Jambus, Daktylus und Auftakt eingeführt. Die Tipps zum Vortrag eines Gedichtes werden angereichert. (Die SchülerInnen sollen zusätzlich das Tempo und das Weiterlesen beim Zeilensprung markieren.) Im Kontext von Heines „Belsazar“ präsentiert man u.a. die beiden folgenden Aufgaben: „Gibt es für den Wechsel des Versmaßes eine Erklärung durch den Inhalt der Ballade?“ Und: „Achtet beim Sprechen auf die unterschiedliche Häufung heller (i, e) oder dunkler Vokale (u, o) in den einzelnen Strophen. Was kommt dadurch zum Ausdruck?“ (Bd.7, S. 202) Und noch einmal, aus Anlass von Droste-Hülshoffs „Der Knabe im Moor“: „Unterschlängelt [...] die Konsonanten lautmalerischer Wörter, die die Geräusche im Moor wiedergeben, z.B. *sch*, *s*.“ – „Achtet auf die Häufungen dunkler oder heller Vokale in den einzelnen Strophen. Was drücken sie über den seelischen Zustand des Knaben aus?“ (Ebd., S. 213) In Bd. 8 sollen u.a. Elemente von Biographien für die Interpretation genutzt werden, wieder werden „Sprachbilder“ thematisch (Metaphern, Vergleiche, Personifikationen), einige metrische Begriffe kommen hinzu (Trochäus, Hexameter), auch „Rhythmus“ wird eingeführt, man nennt Merkmale einiger Gedichtformen wie Ballade und Sonett. Es finden sich sowohl Aufgaben zum reduktiv-organisierenden („Beschreibt, wie das Verhältnis von Stadt und Natur in den Gedichten von Voß, Seidel, Kirsch und Rathenow dargestellt wird.“) als auch zum deutlicher elaborativen Umgang mit den Gedichten. (So soll man z.B. darüber nachdenken, inwiefern die eigenen Erfahrungen mit Städten mit dem in den Gedichten Mitgeteilten kompatibel sind.) Aufgaben zum Thema „Vermittlung“ habe ich nicht gefunden. So heißt es nur: „Welche Aussage könnt ihr über Metrum und Rhythmus machen?“ (Bd.8, S. 235) In Bd. 9 kommt die Differenzierung von Autor und lyrischem Ich verstärkt zur Geltung. Deutlicher fokussiert wird auch der jeweilige Entstehungskontext des lyrischen Textes. Bei den Aufgaben wird nun deutlich differenziert zwischen „Inhalt“, „sprachlicher Gestaltung“ und „lyrischer Form“. Im Umgang mit C. F. Meyers „Zwei Segel“ haben die SchülerInnen die Frage zu beantworten: „Wie drückt sich das Zusammenspiel der Segel in der Form des Gedichts aus?“ (Bd. 9, S. 216) Hervorzuheben ist, dass dem Thema „Wir schreiben eine Gedichtinterpretation“ nun ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist. Dabei wird, mit Recht, zunächst jedem Objektivismus abgeschworen und eine interaktive Sicht propagiert: „Das Verständnis eines Gedichts wird einerseits durch den Text bestimmt, andererseits aber

auch durch das individuelle Bewusstsein der Leserinnen und Leser.“ (Bd. 9, S. 229) Wer zu *interpretieren* habe, sei gehalten, seine eigene Version mit der anderer in Beziehung zu setzen und im Zuge eines argumentativen Prozesses gegebenenfalls zu verändern. Der erste Schritt bestehe darin, einen Verstehensentwurf zu formulieren. Den zweiten – hier besonders interessierenden – mache die Textanalyse aus. Man müsse „die sprachlichen Elemente des Gedichts untersuchen“.

> Solche Bestandteile sind:
> - die einzelnen inhaltlichen Aussagen,
> - Aufbau und Zusammenhang dieser Aussagen,
> - die Art und Weise ihrer Formulierung (z.B. direkt oder bildlich),
> - die Verwendung bestimmter Wortfelder,
> - Sprecher/in (lyrisches Ich) und Adressat/in;
> - Stropheneinteilung, Reimschema, Versmaß (Metrum),
> - der Titel des Gedichts.“ (Ebd., S. 231)

In einem dritten Schritt seien die Analyseergebnisse dann zu ordnen und zu verknüpfen; den letzten Schritt bilde die eigene Stellungnahme. Für jeden Schritt werden, bezogen auf Gustav Falkes, dem Jugendstil zugeschriebenes Gedicht „Zwei“, Beispiele für Textentwürfe von SchülerInnen gegeben. Im Rahmen des Schritts „Analyse“ notiert eine Schülerin „Anita“: „Der Trochäus gibt den Versen einen fallenden Rhythmus, der gut zu der traurigen Stimmung des Gedichts passt. Der Reim und die insgesamt regelmäßige Form wirken harmonisch und schön [...].“ (Ebd., S. 232) Ein – nicht benannter – Schüler führt als Teil des dritten Schritts, der Interpretation, an: „Das ganze Gedicht wird beherrscht von einer düsteren Atmosphäre, trotz seiner insgesamt harmonischen Form wirkt es traurig und melancholisch.“ (Ebd., S. 233) In Bd. 10, der einen sehr ausführlichen Lyrikteil enthält, stehen angesichts sogenannter „Gedankenlyrik“ „inhaltliche“ Fragen („Rätsel des Lebens“ wie Tod, Krieg, Atombombe, Sinn des Lebens, Stellung des Menschen in der Welt usw.) im Zentrum, wobei wieder reduktiv-organisierende und elaborative Aufgaben plausibel gemischt sind. „Form“bezogene Aufgaben sind selten: Einmal soll man dem Einfluss der Reime auf den Vortragston nachspüren, einmal hat man Versmaß und Gedichtform zu bestimmen. In einem resümierenden Text „Gesichtspunkte für die Auseinandersetzung mit Gedankenlyrik“ lautet der letzte Spiegelstrich: „Lassen sich Bilder oder Gedanken auf das beziehen, was ihr über die gewählte Gedichtform (z.B. Sonett, Hymne usw.), die gewählte Sprechweise (z.B. freie rhythmische Sprache, strenges Versmaß, ironischer, satirischer, pathetischer, sentimentaler Ton usw.) wisst?“ (Bd. 10, S. 193)

Ich möchte betonen, dass es hier nicht um eine didaktisch-methodische Gesamtwürdigung des Lyrik-Konzepts in diesem Lehrwerk geht[14]. Es interessiert allein das, was unter dem Titel „Verhältnis von ‚Form‘ und ‚Inhalt‘“ firmiert. Als Resultat der Durchsicht kann m.E. folgende These formuliert werden: *Was diesen Aspekt angeht, so wird den Lernern etwas abverlangt, was im Lehrbuch selbst gar nicht gelehrt wird*. Was könnte denn überhaupt gelehrt werden? Dunkle Vokale – dunkle seelische Zustände; helle Vokale – helle psychische Verfassung? Es mag Gedichte geben, bei denen diese Interpretationshypothese passt. Wie steht es aber z.B. mit Droste-Hülshoffs (Bd. 7) Zeile „Hu, hu, es bricht wie ein irres Rind!“? Das „u“ ist dunkel, wie im Lehrwerk (ohne Angabe von Gründen) gesagt; ist also Angst angesagt? Wovor? Vor dem irren Rind. Das „i“ klingt allerdings hell. Und zum

„sch“ und zum „s“: Dass es um Lautmalerei gehe, wird behauptet. Ist es wahrscheinlich, dass jemand ohne Vorgabe „sch“ als Repräsentanten für Moorgeräusche identifiziert? Zum Versmaß und grundsätzlicher: Ob und, wenn ja, wie Versmaße *im Allgemeinen* „inhaltlich“ zu verstehen sind, wird weder in diesem noch in einem anderen Band erörtert. Soll etwa der „steigende“ Jambus mit Optimismus, Lebensfreude usw., der „fallende“ Trochäus mit Pessimismus, Traurigkeit u.a. assoziiert werden (Bd. 9)? Der durchgängige Trochäus als Indikator für „harmonische Trauer“? Warum nicht z.B. ihn oder auch den Jambus für „ölig“ und „glatt“ halten und sein „Klappern“, mit dem eine Glätte und eine Banalisierung des „Inhalts“ einher gehe, attackieren[15]? Mit guten Gründen kann man m.E. behaupten, dass eine „inhaltliche“ Interpretation von „Formen“, z.B. von Versmaßen, *unabhängig* vom je konkreten „Inhalt“ abwegig ist. Der Satz „*Wenn* ein Metrum X gegeben ist, *dann* trägt es zum Verständnis des (wie auch immer gearteten) ‚Inhalts‘ immer den Inhalt Y bei“, ist falsch. Wenn aber *Generalisierungen* im Feld „Vermittlung von ‚Inhaltlichem‘ und ‚Formalem‘“ nicht zu haben sind, dann sind adhoc-Annahmen nötig. Das sollte dann aber auch gelehrt werden. Man müsste z.B. zeigen, dass eine jambische Struktur im einen Fall so, im anderen eben anders „inhaltlich“ verstanden werden kann. Begreift man unter einer Lernstrategie im Umgang mit lyrischen Texten eine Herangehensweise, die *unabhängig* vom einzelnen Textexemplar zielführend ist, dann hat man zu konzedieren, dass in diesem Teilbereich Strategien gar nicht zur Verfügung stehen. Daraus könnten Lehrende einen zentralen Hinweis für die Lernenden gewinnen. Er lautet: Wenn sie im konkreten Fall in puncto „Vermittlung von ‚Form‘ und ‚Inhalt‘“ nicht fündig werden, dann sollten sie Hinweise auf die „Form“ (auch wenn sie sie geben könnten) unterlassen und sich auf die „Inhalte“ konzentrieren. Das schließt, wohlgemerkt, „Fingerübungen“ nicht aus, d.h. das Üben des verständigen Gebrauchs von Begriffen zur Metrik usw. Der Lehrhinweis könnte aber dazu beitragen, dass fortgeschrittene SchülerInnen zumal in der Sekundarstufe II nicht immer wieder Texte produzieren (müssen), in denen in einem ersten Teil von der „Form“ und in einem zweiten vom „Inhalt“ die Rede ist, ohne dass das eine auf das andere bezogen wäre[16].

5 Kleines Fazit

Die bislang vorliegenden empirischen Studien zu Lernstrategien sind, das sollte deutlich werden, in fachdidaktischer Hinsicht unbefriedigend, weil sie im Hinblick auf die *Spezifik* unserer Gegenstände, d.h. hier im Hinblick auf Merkmale fiktionaler Texte, zu wenig angepasst sind. Vertraut man nicht darauf, dass die Lernenden auf dem Weg zur „Autonomie“ selbst zielführende Strategien spontan ausbilden, dann sollte man der *Lehre* solcher Strategien verstärkt Aufmerksamkeit widmen. Lehre „macht“ zwar nicht Lernen, und so sind auch die gerade derzeit in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit immer wieder beschworenen Transfereffekte von Strategietrainings eher Ausdruck von – wahrscheinlich auch ökonomisch grundierter – Hoffnung als gut belegt. Immerhin: Lässt man sich auf den (formalen) Begriff der Lernstrategien ein, wonach es sich um an Lernzielen ausgerichtete Sequenzen von Operationen handelt, die *relativ unabhängig von einzelnen Aufgaben* Erfolg versprechen, dann kann man das im Rahmen der Lehre für den Umgang mit einer Klasse von Aufgaben empfohlene Strategieinventar kritisch sichten. Das ist hier in Ansätzen geschehen. Das Resultat könnte vielleicht dazu anregen, dass man einem ja nicht gerade marginalen Aspekt der deutschdidaktischen Lehr-, Lernforschung mehr Aufmerksamkeit widmet:

Wie können zentrale Aspekte des Verhältnisses von „Form“ und „Inhalt“ so gelehrt werden, dass die SchülerInnen bei verwandten (genauer: bei als verwandt erkannten) Aufgaben von dieser Lehre immer wieder profitieren *könnten*? Dass sie es dann faktisch oft nicht tun, steht auf einem anderen Blatt.

Anmerkungen

1 Ich möchte nicht missverstanden werden: Dass im hier angedeuteten Sinn „guter“ Frontalunterricht in den einschlägigen empirischen Untersuchungen gut wegkommt, soll nicht als Basis für ein Plädoyer herhalten, wonach immer frontal zu unterrichten sei. Der Befund soll vielmehr gerade denen zu denken geben, die auf einen „antifrontalen“ Methodenmonismus setzen. Jenseits der Deutschdidaktik ist die These erhärtet worden, es gebe einige hinreichende, aber keine notwendigen Bedingungen für gute Lehre (vgl. Weinert/Helmke 1996). Mit der Behauptung, Frontalunterricht als solcher sei nicht von Übel, ist die Anmerkung gut verträglich, dass derzeit Arbeitsformen, die den einzelnen SchülerInnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess abverlangen, in der Schule noch zu kurz kommen.

2 Stützstrategien werden oft auch als Strategien des „Managements“ innerer und äußerer Ressourcen bezeichnet. Die Rede von „Strategien“, „Management“ usw. legt die Frage nach dem „Menschenbild“ nahe, das der Lernstrategieforschung im Besonderen und der kognitiven Psychologie im Allgemeinen zugrunde liegt. Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden.

3 Man könnte meinen, dass die Rede von intendierten Inferenzen im Kontext literarischer Texte auf eine Wiederbelebung der Instanz der Autorintention hinausläuft, von der man sich doch mit guten Gründen weitgehend verabschiedet hat.

4 Dass das inhaltliche Vorwissen für den weiteren Wissenserwerb eine überragende Rolle spielt, konnte im Übrigen bereits für die Grundschule gezeigt werden. Im Rahmen der großen Münchener Grundschulstudie z.B. ergaben sich in Mathematik hohe positive Korrelationen zwischen den – in Form von Noten erhobenen – Leistungen der Kinder im zweiten und im vierten Schuljahr. Demgegenüber war kein Zusammenhang zwischen der am Ende des ersten Schuljahres gemessenen Intelligenz und den Leistungen im vierten Schuljahr erkennbar.

5 An der Untersuchung nahmen 60 Kinder (bzw. Jugendliche) teil. Klauer beschäftigt sich seit langem mit dem Training induktiven Denkens. Er teilte die Probanden auf in solche, die nur ein Denk- bzw. nur ein Lesetraining erhielten, in solche, die mit einer Kombination beider Trainings konfrontiert waren, und in SchülerInnen, die als Kontrollgruppe fungierten. Mir geht es im Folgenden – anders als Klauer selbst – nur um die Effekte des Lesestrategietrainings.

6 Auf statistische Details kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Zuweisung zu den einzelnen Gruppen erfolgte per Urnenziehung, außerdem gab es Vortests, um deren Ergebnisse die Nachtests „bereinigt“ wurden. Kurz: Soweit für einen in Sachen Statistik allenfalls autodidaktisch lernenden Deutschdidaktiker einsehbar, ist an der statistischen Argumentation Klauers nichts verdächtig, allenfalls einiges unverständlich. Das spricht allerdings nicht gegen den Statistiker Klauer, sondern gegen den Autodidakten.

7 Die These, dass es nicht nur um Alter, sondern auch um soziale Herkunft geht, halte ich ebenfalls für plausibel. Ich kenne aber keine Untersuchung, in der die Bedeutung dieser Variablen für Strategiewissen und -nutzung untersucht worden wäre. Auch wissenschaftliche Fragestellungen haben Konjunkturen, die – wie hier – mit jeweils vorherrschenden politischen und ökonomischen Interessen einhergehen.

8 An zwei Punkte sei erinnert: Die Grenzen zwischen den beiden Strategiearten sind von Fall zu Fall fließend, und die Wertschätzung von Tiefen-, vor allem Elaborations-Strategien sollte in Grenzen gehalten werden: Man kann hier leicht des Guten zuviel tun.

9 Diesem Zweifel trägt man derzeit Rechnung, indem man verstärkt auf Lerntagebücher und teilnehmende Beobachtung setzt.

10 Im Zuge des Bemühens, „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ auch im Fach Deutsch durchzusetzen, hat das Schulministerium in NRW z.B. für die Klasse 10 folgenden neuen Aufgabentyp vorgesehen: „Materialaufbereitung: Materialsichtung, Materialauswahl – Verfassen und Gestal-

ten eines informativen Textes – Reflexion über die getroffenen Entscheidungen und gewählten Verfahren“. Ein Beispiel für diesen Typ: „Deiner Klasse ist im letzten Jahr aufgefallen, dass die Informationsbroschüren für bestimmte Berufe nicht immer euren Bedürfnissen entsprachen. Manche waren unklar, andere waren langweilig, einigen fehlten wichtige Informationen oder diese waren schwer zu finden. Deshalb habt ihr euch vorgenommen, selbst ein aktuelles Heft mit den wichtigsten Informationen zu erstellen. Stelle für die Schülerinnen und Schüler der 9.Klasse deiner Klasse den Beruf des Augenoptikers dar.

1. Werte das dir vorliegende Material mit Hilfe einer dir bekannten Arbeitstechnik schriftlich aus.
2. Zeige in einem Schreibplan, wie du deine Informationen in Texten, Bildern und Grafiken an deine Zielgruppe weitergeben willst.
3. Stelle deinen Textvorschlag für die Redaktionskonferenz fertig.“

(Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW 1998, S. 35 f.)

11 Dass man mit dieser Trias der Vielfalt literarischer Texte nicht gerecht wird, versteht sich zwar, ist im hier interessierenden Kontext aber irrelevant.

12 Der Begriff der Information ist, wie erinnerlich, für die meisten Arbeiten der kognitiven Psychologie zentral. Die Orientierung am informationstheoretischen Paradigma läuft m.E. – auch im Kontext der Beschäftigung mit „Sachtexten“ – auf eine Missachtung der stilistischen Dimension von Texten hinaus. Sie gerät allenfalls als zu vernachlässigende „Verkleidung des Gedankens“ in den Blick.

13 Dem metrisch Informierten fielen die „Fehler“ natürlich auf. Er könnte sie Goethe als Manko zuschreiben. Das ist auch geschehen, und mancher Goethe-Philologe hat „Verbesserungen“ vorgeschlagen.

14 Es gehört wahrscheinlich zum Besten, was derzeit „auf dem Markt“ ist.

15 Im letzten – kritischen – Fragesatz werden Ausdrücke Brechts gebraucht. Er reflektiert nachträglich über seine Arbeit am Theaterstück „Leben Eduards des Zweiten von England“. Eine Passage, beginnend mit „Seit sie da Trommeln rührten überm Sumpf“, überarbeitete er, ansetzend mit „Seit diese Trommeln waren, der Sumpf, ersäufend“, und resümiert: „Das Problem war einfach: Ich benötigte gehobene Sprache, aber mir widerstand die ölige Glätte des üblichen fünffüßigen Jambus. Ich brauchte Rhythmus, aber nicht das übliche Klappern.“ Die überarbeitete Version deutet er in „formaler“ Hinsicht als „Protest gegen die Glätte und Harmonie des konventionellen Verses [...]“, mit dem „inhaltlich“ der Versuch korrespondiere, „die Vorgänge zwischen den Menschen als widerspruchsvolle, kampfdurchtobte, gewalttätige zu zeigen.“ (Brecht 1968, S. 396 f.)

16 Man könnte einwenden, das „Form-Inhalt-Problem“ sei so komplex, dass es in einem Lehrwerk für die Sekundarstufe I gar nicht angeschnitten werden könne. Was hier zu lehren sei, müsse die Lehrperson eben aus einschlägigen Büchern und aus Lehrerbänden entnehmen. Sie sei doch ohnehin gehalten, mit diesem Leitmedium kritisch umzugehen und es allenfalls als „Steinbruch“ zu nutzen. Letzterem soll hier nicht widersprochen werden. Allerdings: *Wenn* in diesem Medium *einschlägige* Aufgaben formuliert werden, dann sollten die SchülerInnen auch die Chance haben, sich daraus das zur Lösung nötige (Verfahrens-) Wissen anzueignen.

Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz/Schnotz, Wolfgang/Tergan, Sigmar-Olaf: Texte verstehen, Texte gestalten. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1981.

Baumert, Jürgen: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 4/1993, S. 327-354.

Biermann, Heinrich/Schurf, Bernd (Hrsg.): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch, 5-10. Berlin: Cornelsen 1997-2000.

Brecht, Bertolt: Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen. In: Gesammelte Werke, Bd. 19. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968, S. 396 f.

Bremerich-Vos, Albert: Aspekte des Schriftspracherwerbs – Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Tübingen: Niemeyer 1996, S. 267-290.

Burdorf, Dieter: Einführung in die Gedichtanalyse. Stuttgart: Metzler 1995.

Friedrich, Helmut Felix: Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster: Aschendorff 1995.
Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) 1992, S. 3-54.
Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (= Heft 60 der Materialien der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Bonn 1997.
Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (= Enzyklopädie Psychologie, Bd. 3). Göttingen: Hogrefe 1996, S. 71-176.
Klauer, Karl Josef: Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. In: Zs. für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie 1/1996, S. 67-89.
Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz ^{4}1994.
Krapp, Andreas: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 4/1993, S. 291-311.
Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe 1992.
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch (= Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9028/1). Frechen: Ritterbach 1998.
Schöne, Albrecht: Johann Wolfgang Goethe. Faust. Kommentare. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.
Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider ^{4}1996.
Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1997.
Weinert, Franz E., Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft 1996, S. 223-233.
Weinert, Franz E.: Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft XV: Lernmethoden, Lehrmethoden. Seelze 1997, S. 50-52.

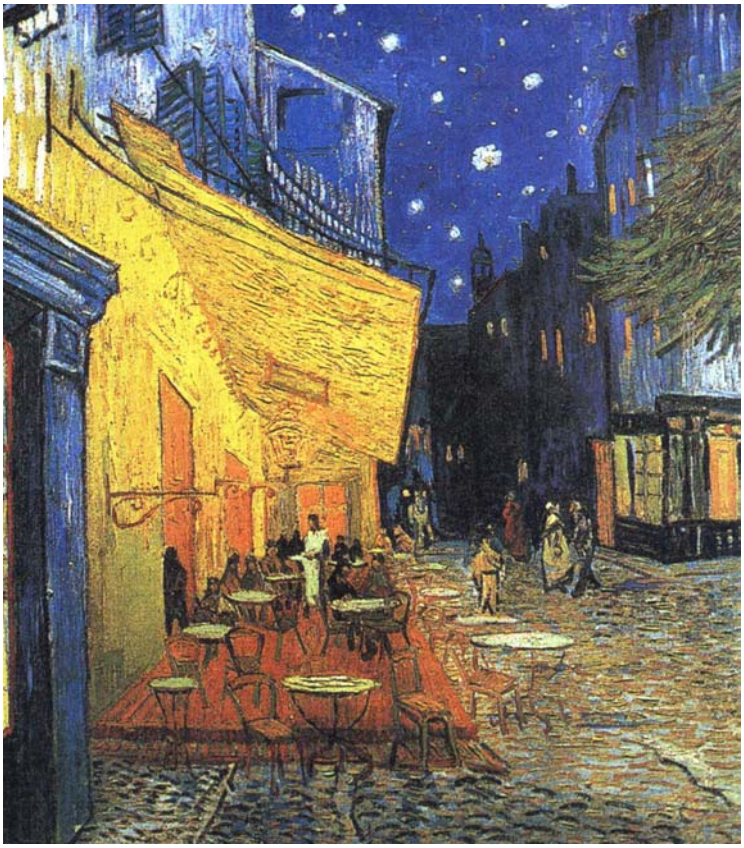
GABRIELE GIEN

Lyrik im Café

Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten

Für den kreativen Umgang mit Lyrik ist es wichtig, die Grenzen des Klassenraumes als primären Ort für die Begegnung mit Gedichten aufzubrechen. Wahrnehmungsintensive Zugänge zu lyrischen Texten werden durch das Aufsuchen neuer Rezeptions- und Produktionsorte geschaffen, die in Korrespondenz mit dem Gedicht treten und dieses verändern, erweitern, ergänzen, verfremden ... können.

1 Thema und Intention



Vincent van Gogh: Nachts vor dem Café an der Place du Forum in Arles, 1888

In den letzten Jahren hat sich verstärkt der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit lyrischen Texten in der Schule durchgesetzt. Lesen und Verstehen von Gedichten werden als ein aktives Mitschaffen des Schülers begriffen, das vor allem durch sinnliche, kreative und operative Verfahren gefördert werden kann. Die Publikationen von Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H, Spinner, Günther Waldmann und anderen enthalten zahlreiche Vorschläge,

die zunehmend im Unterricht Beachtung finden. Schüler sollen ihre Emotionen, Gefühle, Gedanken und Assoziationen in eigenen Gedichten ausdrücken, die sie in Analogie durch Umformungen und Erweiterungen zu den rezipierten Texten oder auch frei gestalten können. Gedichte sind, so Spinner, „zum Hauptgegenstand produktionsorientierter Literaturdidaktik" (Spinner 1995, S. 3). Um so verwunderlicher ist es, dass man im Umgang mit lyrischen Texten das Klassenzimmer als Ort der Textbegegnung und -produktion zu favorisieren scheint, obwohl es ein wichtiger Aspekt des Erlebens von Lyrik ist, neue Räume und Orte für die Rezeption und Produktion von Gedichte aufzusuchen.

Lyrische Texte heben sich ab von der Alltagssprache, sind verdichtete, ästhetische Manifestationen von Sprache und öffnen dadurch die Sinne für die Umwelt, weil sie das automatisierte, routinierte Wahrnehmen durchbrechen und Dinge, Gegenstände, Tiere... in neue Wahrnehmungskontexte rücken (vgl. dazu Spinner 1999, S. 6-11). Um Kinder für diese „andere Art des Wahrnehmens" zu sensibilisieren, ist es notwendig, ihre alltägliche Routine (häufig sechs bis acht Schulstunden im Klassenzimmer) aufzubrechen und den Umgang mit Gedichten an andere, neue Orte zu verlegen, die in Korrespondenz oder als Kontrast Lyrik neu versteh- und erfahrbar machen.

Ein wichtiges Element der neuen produktionsorientierten Didaktik ist die Imagination: Literarische Texte werden vor allem durch die Vorstellungskraft des Lesers und Hörers lebendig; Gedichte rufen Erlebnisse wach, evozieren Stimmungen und innere Bilder und halten auch dazu an, sich von der realen Welt in eine vorgestellte Situation wegzufantasieren. Würde es denn dann nicht reichen, sich andere Orte vorzustellen, ohne sie tatsächlich real und leiblich aufzusuchen und zu erleben? Sicher ist es so, dass einige Schüler über ein hohes Imaginationsvermögen verfügen, andere jedoch brauchen Anregungen, optische, akustische, taktile, u.s.w., um ihre inneren Bilder überhaupt abrufen zu können (vgl. dazu Abraham 1999, S. 14-21; Köppert 1997, S. 364 ff.). Imagination steht in engem Zusammenhang mit der genauen Wahrnehmung, d.h., dass man das Gesehene, Gehörte... in seiner inneren Vorstellung wieder erschafft. Durch das Aufsuchen neuer Lernorte kann das Imaginationsvermögen einzelner Schüler ganz neue Impulse bekommen. Dabei ist es wichtig, nicht nur die Situation am veränderten Lernort als Ganzes wahrzunehmen, sondern auf die vielen Details zu achten, die häufig durch die Aktivierung der einzelnen Sinne erst wahrnehmbar werden und in Korrespondenz mit lyrischen Texten treten können.

Klang, Rhythmus, Bildlichkeit und Verdichtung sind Elemente, die uns nicht nur in der Lyrik, sondern auch in der uns umgebenden Welt begegnen (z.B. in der Natur, im Museum...). Das ganzheitliche Erleben von Lyrik kann daher nur durch eine Öffnung und Erweiterung der (auch räumlichen) Erfahrungswelt stattfinden. Ich möchte diese Bedeutung durch die nachfolgenden Beispiele dokumentieren, wobei der „neue Ort" im ersten Beispiel als sinnliche Anregung für das Verstehen und Produzieren von Gedichten eine Rolle spielt, während in den anderen Beispielen der Ort eine „aktive Funktion" übernimmt und direkt auf die lyrischen Texte einwirkt.

2 Sinnliche Anregungen für die Rezeption und Produktion von Gedichten an außerschulischen Lernorten

Im Zentrum des ausgeführten Beispiels steht das Gedicht „Im Gras" aus der Sammlung „Phantasus" von Arno Holz (1968, S. 74).

Im Gras

Schönes, grünes, weiches Gras.
Drin
liege ich
mitten zwischen Butterblumen!
Über mir
warm,
der Himmel:
ein weites, zitterndes Weiß,
das mir die Augen langsam, ganz langsam
schließt.
Wehende Luft ... ein zartes Summen.

Nun
bin ich fern
von jeder Welt,
ein sanftes Rot erfüllt mich ganz,
und deutlich spüre ich, wie die Sonne mir durchs Blut
rinnt –
minutenlang.
Versunken alles. Nur noch ich.
Selig!

Bevor die Schüler einer 4. Klasse mit dem Gedicht konfrontiert werden, sollen sie zunächst eigene Erfahrungen in der Natur machen und besuchen dazu ein angrenzendes Wiesengelände (auch der Schulhof/-garten ist eine Möglichkeit). Jedes Kind macht einen kurzen Spaziergang mit gezielten „sinnlichen Aufgaben":
„Was siehst du?" „Was fühlst du?" „Was hörst du?" etc. Auch ein Beobachten aus verschiedenen Perspektiven, am Rücken liegend, auf einem Baum, im Stehen, im Gehen, im Sitzen wird ausprobiert. Aus den sensitiv erlebten, mannigfaltigen Phänomenen der Natur, aus auditiven, visuellen, taktilen und osmorphen Mosaiksteinen entsteht so ein ganz eigenes, aus subjektiven Eindrücken geschaffenes Bild eines schönen Frühlings-/Sommertages, das durch eine kurze meditative Übung noch verstärkt wird[1].
Die unterschiedlichen Wahrnehmungen werden im Sitzkreis auf der Wiese besprochen und verglichen.
Nun suchen die Schüler sich innerhalb des Kreises einen Platz, an dem sie sitzen oder liegen, und hören das Gedicht von Arno Holz mehrmals. Dabei ist es wichtig, die bereits im Schriftbild angedeuteten Pausen

beim Lesen einzuhalten, um den Kindern Zeit zu geben, ihre Vorstellungen aufzubauen. Anschließend erhalten die Schüler den gedruckten Text zum stillen Lesen, um auch über die Anordnung der Wörter und die äußere Form des Gedichtes einen möglichen Zugang zu erhalten. Bewusst sollen die Kinder ihr eigenes Erleben mit dem lyrischen Text vergleichen. Gerade im Deutlichwerden der Differenz zwischen den eigenen Erfahrungen und Vorstellungen und der erstaunlich anderen Sicht- und Sprechweise des Gedichts erfahren die Kinder die Eigentümlichkeit von Lyrik:

> Was im angeleiteten Umgang mit Gedichten vor allem zu lernen wäre, ist die Achtung gegenüber dem Abstand zwischen dem eigenen Bewusstsein und dem Menschen, der da zu uns spricht, zugleich aber eine schwebende Aufmerksamkeit für das Echo seiner Worte in uns, in Geist und Seele und natürlich auch in Verstand und Gefühl. (Andresen 1992, S. 12)

Nach diesen Grundsätzen soll auch mit der Bildlichkeit des Gedichtes im Unterricht äußerst vorsichtig umgegangen werden: Intuitiv sollen die Schüler ihre Einfälle äußern und die Wirkung der sprachlichen Bilder auf sie beschreiben, sie „spontan sprachlich ausmalen (erweitern, vertiefen, verändern)" (Reichgeld 1993, S. 29). Dabei kommt es nicht so sehr auf die Klärung einzelner Begriffe an, sondern auf das Bewusstwerden der nach innen gerichteten Emotionalität des Textes. So griff Sarina die Verszeilen „ein sanftes Rot erfüllt mich ganz, und deutlich spüre ich, wie die Sonne durchs Blut rinnt" auf und meinte, hier wird etwas gesagt, was man eigentlich gar nicht beschreiben kann. Sie stellte sich einen Menschen vor, der wie erstarrt liegt und sich durch sein „Ausgefülltsein" nicht mehr bewegen kann: „Erst dachte ich, der stirbt, weil er so weg ist und das Rot so gegen ihn presst, dass er sich nicht bewegen kann, aber dann merkt man, dass es noch kribbelt in ihm und er nur im Kopf weg ist. Das ist wie am Meer, wenn man was denken will, aber nur in der Sonne döst." An Sarinas Aussage sieht man deutlich den Versuch, Bilder aufzuspüren und fassen zu wollen, wobei das Heranziehen von Vorstellungen aus der eigenen Lebenswelt gerade für die Grundschüler wichtig zu sein scheint.

„Hier wird etwas gesagt, was man eigentlich gar nicht sagen kann" – die eigenartige Unnahbarkeit der sprachlichen Strukturen, deren Bedeutung sich nicht ‚auf den Punkt bringen lässt' und unterschiedliche Adaptionen zulässt, soll den Kindern so bewusst werden. Durch die sinnlichen Vorerfahrungen der Kinder (Sehen, Hören, Fühlen,...) wird den Schülern deutlich, dass dieser lyrische Text, auch wenn er im Detail fremd und nicht immer begreifbar scheint, dennoch in konkreten, durchaus wirklichkeitsnahen Motiven angelegt ist, jedoch durch die Sprache so viel mehr, auch Differentes ausgedrückt wird. Hierin erfahren die Schüler eine unerlässliche Grundlage für das Verständnis und die Verwendung eines lyrischen Ausdrucks, wobei die aktive Rezeption des Textes hier auch immer auf die anschließende produktive Umsetzung vorbereitet. Besonders durch die sinnlich-meditative Phase außerhalb des Klassenzimmers stellt sich "eine Fülle von Assoziationen" (Böttcher 1999, S. 23), die einerseits den Zugang zur Eigenheit des vorliegenden Gedichtes vertiefen sollen und andererseits die Grundlage des weiteren gestalterischen Verfahrens sind.

In Anbindung an die soeben konzentriert wahrgenommene Grundstimmung des Gedichtes "Im Gras" sollen die Schüler eigene, der Form nach noch ungebundene Gedichte schreiben. Dabei können sie sich an einen beliebigen Ort „versetzen", mit dem sie ein ähnlich eindringliches Erlebnis/Empfinden verbinden. Wie Sarinas oben zitierte Bemerkung („das ist wie am Meer") zeigt, können sinnliche Eindrücke durchaus der Auslöser für eine „Trans-

fer-Imagination“ sein. Mit der Ankündigung der schreibproduktiven Phase und der Aufforderung zum Verfassen individueller Gedichte, verbinde ich die Wiederholung der inhaltlichen Struktur von „Im Gras“, in dem ich die Leitfragen („Was sieht, hört, fühlt... das „lyrische Ich“?“) neben dem Gedichttext festhalte, die die Schüler ihrem eigenen Gedicht zugrunde legen können. Nach der Entwurfsphase wird dann an einem Schülerbeispiel ausprobiert, wie man die fortlaufende Sprache in Gedichtform bringen kann: Mit einem Stift werden zunächst Zusammenhänge in den noch ungebundenen Texten gesucht, die sinngemäß eine Verszeile bilden könnten. Dann werden aussagestarke Wörter markiert, die alleine in einer Zeile stehen könnten. Die optische Aufteilung der Sätze führt jeder Schüler selbst durch, er kann sich aber in der Gruppe absprechen. Durch mehrmaliges Umstellen, Ausprobieren und Ersetzen wird den Kindern der Zusammenhang zwischen optischer und inhaltlicher Gestaltung des Textes bewusst. Bereits bei der Begegnung mit dem Gedicht regte die auffällige Anordnung der Verszeilen die Vorstellung der Kinder an („Er hat’s so geschrieben, als wenn er mit ausgebreiteten Armen da liegt.“; „Nee, das ist doch eine Libelle, die summt“; „Also ich glaube, das zeigt, wie erstarrt er ist, vielleicht ist das so ein Abdruck von seinem Körper im Gras“...).

Anschließend lesen die Kinder, ihre fertigen Gedichte vor, wobei ihre Aufmerksamkeit nun auf die der Formgestaltung entsprechende Betonung der Inhalte gerichtet sein soll. Die Zuhörer erfahren die Texte so als klangvolle, rhythmus- und aussagestarke Gedichte.

Mit der ästhetischen Struktur des Arno-Holz-Gedichtes korrespondieren die eigenen sinnlichen Erfahrungen, die mittels der Vorstellungskraft mühelos an einen anderen imaginativen Ort übertragen werden können und so in ein Wechselspiel mit dem lyrischen Text, dem Kind und der realen und/oder fiktiven Umgebung treten. Sarina (10 Jahre) transferierte ihre Vorstellungen und sinnlichen Eindrücke in einen Wald:

Im Wald

Ich setze mich
auf
einen mit Moos bewachsenen Stein.
Von hier aus kann ich eine große Tanne
sehen.

Überall
sind Blumen.
Die weißen Lilien
glitzern wie Schnee.
Ich lege mich
in
das weiche Moos
und schließe meine Augen.
Ich höre, wie die Vögel zwitschern.
Der milde Blütenduft
und das kleine Eichhörnchen
erfreuen mein Herz.

In Sarinas Gedicht wird die Verbindung tatsächlich sinnlich erfasster Anregungen (beispielsweise „Vögel, Blütenduft, Eichhörnchen“), der imaginativen Elemente (die Vorstellung von weißen Lilien, die im Schnee glitzern...) und der eigentümliche Struktur des Arno-Holz-Gedichtes deutlich. Das Ausprobieren des Zeilenumbruchs und somit die variablen Pausen beim Lesen verdeutlichen den Kindern die unterschiedlichen Ebenen ihres eigenen Gedichtes. Auffällig ist auch in den Gedichten der anderen Kinder die Adaption eines „lyrischen Ich“ und dessen Blick auf eine zunehmend entrückende Realität, die bei Sarina durch das Schließen der Augen ausgedrückt ist. Dass die Darstellung dieser Realität und ihre Wahrnehmung auch spezieller sprachlicher Bilder bedarf, wird an den Schülertexten erkennbar. Die Intensität der Gedichte, die auf dem sinnlichen Erleben und der Vorstellungskraft der Kinder basiert, wäre wohl nicht in dieser Weise zustande gekommen, wenn man die eigenen sinnlichen Erfahrungen an einem schönen Frühlingstag verwehrt hätte.

3 Lesen und Schreiben von Gedichten außerhalb des Klassenzimmers

In den nun folgenden Beispielen hat das Verlassen des Klassenraumes weniger die Funktion einer verstärkten sinnlichen Anregung, sondern der außerschulische Lernort tritt ganz bewusst in Korrespondenz zu einem Gedicht oder einer analogen Produktion, er wirkt auf es ein, verstärkt, verändert oder verfremdet es. Um den Gegensatz zwischen lyrischem Text und Alltagsgeschehen bewusst wahrzunehmen, verfassen die Kinder zunächst mittels assoziativer Verfahren eigene kleine gebundene Produktionen zu den folgenden möglichen Aufgabenstellungen:

- Schreibt die Buchstaben des Ortes an dem ihr euch befindet untereinander und benützt die Anfangsbuchstaben als Gerüst für eure Einfälle und Gedanken! (Akrostichon)
- Sucht euch einen Platz an dem gewählten Ort. Schaut euch um! Könnt ihr etwas riechen, schmecken, fühlen ...? Habt ihr eine Erinnerung an einen anderen Ort?
- Schreibt auf, was euch einfällt. Schaut eure Sammlung an und versucht einen kurzen, lyrischen Text daraus zu machen!
- Tippt auf dem Stadtplan (der begehbaren näheren Umgebung) auf einen Straßennamen und stellt euch den Ort vor. Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch zeichnen. Stehen dort Häuser? Wie sind die Menschen gekleidet? Wie sehen die Gärten aus?
- Auf dem Weg zu „unserem Ort“ kommen wir an vielen Werbeplakaten vorbei. Schreibt einige Wörter und Satzfetzen daraus auf! Diese dürft ihr dann später im Gedicht gegen eine Verszeile eintauschen.

Die oben formulierten Aufgaben sollen die Wahrnehmung der Kinder auf Details lenken, die dann für die produktiven Aufgabenstellungen eine wichtige Rolle spielen. Bewusst werden assoziative Verfahren gewählt, die die Vorstellung der Kinder anregen, um sie später im Kontext der Lyrik wieder einzubringen. Nach diesen „Vorübungen“, von denen ich einige später im Kontext der Arbeit mit den Gedichten vorstelle, bekommen die Schüler nun „ihr Gedicht“ (wahlweise selbst ausgewählt oder von der Lehrerin/vom Lehrer vorgeschlagen) und verschiedene Aufgaben, die sie in der Gruppe oder alleine bearbeiten dürfen. Ziel der Aufgaben ist es, die örtlichen Gegebenheiten durch Lesen, Schreiben und interpretierendes Nachempfinden in das ausgewählte Gedicht miteinzubinden.

- Der Ort, an dem ihr lest, hat einen Einfluss auf den Gedichtvortrag. Vielleicht ist es ein heiterer Ort oder ein sehr düsterer... Mal müsst ihr schreien, mal flüstern, mal von unten, mal von oben „rufen“. Probiert mehrere Lesarten aus!
- Verändert euer Gedicht, indem ihr Wörter aus dem Gedicht mit Wörtern aus der Umgebung „eintauscht“!
- Fragt Passanten nach ihrer Meinung zu dem Gedicht und baut die Kommentare in den Text ein oder flechtet Gesprächsfetzen von Passanten oder Elemente aus den Werbeplakaten, an denen ihr vorbeigekommen seid, in euer Gedicht ein!
- Gestaltet eine Material/Gedichtcollage mit Materialien, die ihr vor Ort findet! Achtet dabei auf Ähnlichkeiten oder Kontraste zwischen Gedicht und dem zur Verfügung stehenden Material!
- Verflechtet ein Naturgedicht mit Kommentaren aus dem Stadtführer!
- Baut eine dort anwesende Personen in das Gedicht ein, z.B. den eiligen Passanten!
- „Hinterlasst“ ein Gedicht am Ort, z.B. aus Naturmaterialien auf den Boden schreiben, in den Sand schreiben, als Schriftrolle in einen Baum hängen, als Flaschenpost verschicken, auf einen Stein schreiben...; wenn ihr wollt mit Antwortadresse! So findet ihr Leser „vor Ort“!

Bei allen Vorschlägen wird die Umgebung zu einem textkonstituierenden Moment, das gerade vorstellungsärmere Schüler durch die ungewöhnliche Kombination der Alltagsrealität mit einem lyrischen Text zu ganz neuen Ideen, Gedanken und Gefühlen verhilft. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, Verfahren für das kreative Schreiben zu finden, die die Kinder aus ihren gewohnten Denk- und Vorstellungsbahnen herauslocken.
Eine Schülergruppe aus der vierten Klasse suchte an einem der ersten Frühlingstage im Jahr einen Park mit Wiesen, Bächen und verschiedenen Spielplätzen mitten in der Stadt auf. Ihre ersten Assoziationen verfassten sie individuell. Hendrik, 11 Jahre, entschied sich für ein Haiku, das auf dem Prinzip einer vorgegebenen Silbenzahl beruht (5-7-5), Alice, 10 Jahre, verfasste ein Elfchen:

Die Sonne durchbricht Die Wolken und lässt alles Nach Frühling duften	Vögel Erste Schneeglöckchen Sonne im Nebel Ein Stück blauer Himmel Frühling

Die anderen Kinder der „Parkgruppe“ hatten das Gedicht von Elke Bräunling: „Der Frühling steht vor der Tür“ (Bräunling 1986, S. 77) ausgewählt und durch Elemente verfremdet, die sie im Umkreis der Parkidylle wahrnehmen konnten:

Der Frühling steht vor der Tür	*Der Mensch kommt*
Schnupper mal! Zieh die Nase hoch! Riechst du ihn, den Frühling, draußen in der milden Luft?	Schnupper mal! Zieh die Nase hoch! Reichst du ihn, den Müll draußen im Wald?
Schnupper mal! Sperrr die Ohren auf! Hörst du den Frühlingswind? Leise streicht er durch das Tal.	Schnupper mal! Sperr die Ohren auf! Hörst du das Rattern des Baukrans? Gespenstisch ragt er in die Höhe.
Schnupper mal! Sieh zum Himmel auf! Spürst du die Sonnenstrahlen? Sie streicheln dein Gesicht.	Schnupper mal! Sieh zum Himmel auf! Siehst du die Hochspannungsmasten? Sie versperren dir den Blick.
Schnupper mal! Hm. Frisch riecht es nach Erde und Gras.	Schnupper mal! Igitt. Giftig riecht es nach Qualm und Rauch.
Der Frühling kommt. Er steht schon vor der Tür. Ganz nah. Schnupper mal!	Der Mensch kommt. Er steht schon vor der Tür. Ganz nah. Schon zu nah?

Durch die vorgegebene Struktur im Gedicht von Bräunling fiel es den Kindern nicht schwer, neue Wörter kontrastreich in den Text zu integrieren. Innerhalb der Gruppe wurden verschiedene Variationen ausprobiert, bis die Schüler sich auf das abgedruckte Resultat einigten. Lange diskutiert wurde über die letzte Zeile. Anstelle des „Schnupper mal!“ aus dem Original, das in einer vorgeschlagenen Schüler-Variation stehen blieb, entschieden sich einige Schüler für die pointierte Schlussfrage statt der Aufforderung, was dem Gedicht eine sehr nachdenkliche Wendung gibt. Gerade der Kontrast „Idylle im Park – Großstadt“ ist im Kontext des Gedichtes durch das tatsächliche Aufsuchen dieser Örtlichkeiten entstanden. Ein Müllrelief (Materialcollage mit umliegenden Abfällen), in das der eigene Gedichttext appliziert ist, schmückt noch heute den Park.

Eine Gruppe Studentinnen, die an diesem Tag im Rahmen ihres Praktikums mit in der Klasse waren, suchten mit einer Kindergruppe und dem Gedicht „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern (Morgenstern 1965, S. 177) ein nahegelegenes Café auf. In das ausgewählte Gedicht werden nun Gesprächsfetzen (*kursiv*) von anderen Gästen eingebaut. Der produzierte lyrische Text wurde im Sinne des letzten Arbeitsauftrages in die Speisekarte gelegt.

Die drei Spatzen

In einem leeren Haselstrauch
Ich glaub' Schinkennudeln auch!
Da sitzen drei Spatzen Bauch an Bauch.
Habt ihr alle Platz?
Der Erich rechts und links der Franz
Gibt es auch gebratene Gans?
Und mitten drin der freche Hans.
Was ist das hier?
Sie haben die Augen zu, ganz zu
Das Essen kommt im Nu.
Und obendrüber da schneit es, hu!
Soll ich einmal fragen?
Sie rücken zusammen dicht, ganz dicht.
Championschnitzel gibt es hier nicht.
So warm wie der Hans hat's niemand nicht.
Was nimmst denn du?
Sie hören alle drei ihrer Herzlein Gepoch.
Champignonschnitzel gibt es doch!
Und wenn sie nicht weg sind, so sitzen sie noch.

Bitte zahlen!

Anders als im ersten Beispiel, dient hier die Umgebung nicht nur als sinnliche Anregung, sondern sie greift direkt in die produktive Gestaltung der lyrischen Texte ein. Kinder lieben Sprachspiele; hier haben sie die Möglichkeit mit ihrer Sprache spielerisch umzugehen, indem sie beispielsweise Elemente zusammenführen, die eigentlich gar nicht zusammenpassen und so Ausgangspunkt für kreative Prozesse werden. Sprachliche Bilder werden durch den Kontrast zur fiktiven Welt neu verstanden und interpretiert und regen zu einer anderen Art der Auseinandersetzung an, als die Rezeption im Klassenzimmer.

4 Gedichte im Museum

Eine besondere Art des außerschulischen Umgangs mit Gedichten ist das Lesen und Schreiben von Gedichten im Museum.

> „Die Kinder begegnen Werken der bildenden Kunst und machen unmittelbare sinnliche Erfahrungen, die eine entsprechende sprachliche Provokation und Reaktion hervorrufen. Das Museum bietet eine einmalige Atmosphäre, fordert die kreative Anregung geradezu heraus und lässt produktive Schreibsituationen schon mit dem ersten Blick und Schritt ins Museum beginnen." (Böttcher 1999, S. 89)

ernort war in dem folgenden Beispiel die „Mirò-Ausstellung“ in der Kunsthalle Augsburg, 1999. Da viele der SchülerInnen kaum Erfahrungen mit Kunstmuseen haben, ist es wichtig, zunächst einmal „Bekanntschaft“ mit den Bildern zu machen. Das kann in Form einer Sehreise geschehen, bei der erste Assoziationen, Bildtitel, Künstlernamen... auf einem „Reiseblatt“ festgehalten werden und später als Wortmaterial für eigene Produktionen dienen kann. Aus der Vielzahl der Verfahren möchte ich zwei Möglichkeiten vorstellen, die das Zusammenspiel dieser ersten Assoziationen und dem entstandenen Produkt zeigen:
Die SchülerInnen teilen sich in sieben Gruppen auf und setzen sich vor das Bild. Jede Gruppe ist für eine Farbe “verantwortlich” und sucht nur diese Farbe im Bild (fokussierendes, verweilendes Sehen). Nun werden Assoziationen zu den einzelnen Bildfarben von jeder Gruppe gesammelt und wie folgt auf einzelne Papierstreifen aufgeschrieben:

Blau wie
Das Meer im Sonnenschein
Die Augen meiner Mutter
Die letzte Farbe im Farbkasten
....

Die einzelnen Satzstreifen können nun so lange verschoben, ergänzt, umgebrochen, usw. werden, bis die Gruppe mit dem Produkt zufrieden ist. Das abschließende langsame, sinnbetonte Lesen führt die bildlichen und sprachlichen Assoziationen zusammen. Beispielhaft eine Schülerarbeit von Tatjana, 9 Jahre, Bernd, 10 Jahre, Rodalis, 11 Jahre, und Annette, 10 Jahre:

Schwarz wie
die finstere Nacht,
die Katze am Fensterbrett,
der Schatten zum Leben erwacht,
dem Fabian sein nächtliches Bett.
die Träume allein am Abend
die Stille in trauriger Zeit
die Umrandungen in Mirós Bild
Frauen und Vögel
und bei mir.

Auffallend ist die Verbindung von Mirós Bild, das ja auch wörtlich genannt wird, Beobachtungen eines eher unbeteiligten „Ichs“ und die persönliche „Anmutung“ des jeweiligen Verfassers („und bei mir“).

Gerade in der direkten Begegnung mit den originalen Kunstwerken bemerken die Kinder eine Korrespondenz zwischen sprachlichen und gemalten Bildern. Daher wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, diese Beziehung auch im Museum zu erleben. Jedes Kind sucht sich im Vorfeld aus einer An-

thologie ein Gedicht aus, das ihm besonders gut gefällt (alternativ könnte der Lehrer Texte aussuchen) und schaut dann im Museum, ob es ein Bild gibt, das zu diesem Gedicht „passt“, wobei dies natürlich ein sehr subjektiver Eindruck ist. Die SchülerInnen lesen dann den anderen Mitschülern, die um das jeweilige Bild sitzen, den Text vor. Dieser Eindruck kann ohne weitere Kommentare der Mitschüler seine Wirkung haben oder es kann sich auch ein Gespräch anschließen. Carola, 9 Jahre, wählte das Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff (Eichendorff 1988, S. 56) und das Bild „Weizenfeld unter einem Gewitterhimmel“ (1890) von van Gogh:

Mondnacht

Es war, als hätt der Himmel
Die Erde still geküsst,
daß sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müßt.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

Dieses Deutlichmachen von Korrespondenzen zwischen bildender Kunst und Sprache wirkt sich dann auch auf die eigene Produktion von lyrischen Texten zu Bildern aus. Besonders Kinder, deren Imagination mehr Anregungen braucht, finden im Schreiben zu Bildern eine adäquate Schreibmöglichkeit des Ausdrucks ihrer Gedanken, da sie ihre Anregungen aus konkreten Bilddetails oder assoziativen Vorstellungen schöpfen können.
Das nachfolgende Beispiel stammt von Carlos, zehn Jahre, der sich beim kreativen Schreiben fast immer zurückzog, da ihm „nichts einfiel“”. Nun bekam er den Hinweis, sich an einer Stelle in das Bild zu vertiefen und aufzuschreiben, was er dort sieht oder empfindet. Diese gelenkte Betrachtung und das sofortige Fixieren der jeweiligen Gedanken, führten zu folgendem Text, der dann nur noch geringfügig überarbeitet wurde (*kursiv*):

Ein leerer Pferdewagen
Das Ende einer Kutschfahrt?
Die Wiesen, Felder, Kirchen
Zogen im Trab vorbei.
Der Regen und die Kälte
Trieben uns weiter
Nach Haus.
Übrig ist die feuchte Decke
Und die Erinnerung.
Das Ende eines Lebens?

Aus oben ausgeführten Beispielen wird, glaube ich, deutlich, welche neue Türen dem Umgang mit lyrischen Texten geöffnet werden können, wenn man die manchmal sehr begrenzenden Mauern des Klassenzimmers verlässt und Lyrik sinnlich erfahrbar, im Kontext von Natur, Zivilisation und Alltag erlebt und so besonders die ästhetische Dimension dieser verdichteten Sprachform neu erfahren kann.

Anmerkungen

1 Die kurze meditative Phase in der Natur differenziert die sinnliche Gesamtwahrnehmung. Beispiel:
Fühlen: Lege dich auf die Wiese. Spüre, wie sich die Sonnenstrahlen in deinem Gesicht, an deinen Armen und Beinen anfühlen!
Wie fühlt es sich an, wenn du mit der Hand über die Wiese streichst, auf der du liegst?
Kannst du die Erde und die Steine unter dem Gras spüren? ...
Sehen:
Schau in den Himmel! Welche Farbe hat er? Wie sehen die Wolken aus?
Schwirren Tiere in der Luft? ...

Literatur

Abraham, Ulf: Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 154/1999.
Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern. Berlin: Quadriga 1992.
Böttcher, Ingrid: Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden. Berlin: Cornelsen Scriptor 1999.
Bräunling, Eva: Der Frühling steht vor der Tür. In: Gelberg, H.-J. (Hrsg.): Überall und neben dir. Weinheim-Basel: Beltz 1986, S. 77.
Eichendorff, J. von: Mondnacht. In: Ders.: Gedichte. München: Piper 1988, S. 56.
Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel 1997.
Holz, Arno: Im Gras. In: Phantasus. Stuttgart: Luchterhand 1968, S. 74.
Morgenstern, Christian: Gesammelte Werke. München: Piper 1965.
Reichgeld, M.: Gedichte in der Grundschule. München: Oldenbourg 1993.
Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1. Baltmannsweiler: Schneider 1995.
Spinner, Kaspar H.: Kinder und Lyrik. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999, S. 6-11.

JULIANE KÖSTER

Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht

Die deutsche Kunstballade hat sich als fester Bestandteil des Literaturunterrichts behauptet. Für die Balladendidaktik stellt sich jedoch die Frage nach dem angemessenen Umgang mit einer Gattung, die durch ihr ideologisches Gepäck in Misskredit geraten war. Deshalb wird zunächst ein kurzer Überblick über die Ideologiegeschichte der Balladendidaktik gegeben, um vor diesem Hintergrund aktuelle – postideologische – Konzepte des Balladenunterrichts zu beleuchten. Dabei zeigt sich, dass der Rückzug auf resümierende und formalistische Zugriffe dem Verstehensanspruch der Texte nicht gerecht wird. Um dem Textverstehen der Lerner Tiefenschärfe zu geben, sollten – so die These dieses Aufsatzes – literaturwissenschaftliche Deutungsangebote und auf Vorstellungsbildung gerichtete methodische Verfahren verknüpft werden.

Balladen[1] sind in besonderem Maß an eindrucksvolle Gestalten gebunden. Die wohl allseits bekannten unter diesen sind „Erlkönig“ und „Der Zauberlehrling“, „Der Knabe im Moor“ und „Belsatzar“, „John Maynard“, der Steuermann und vielleicht auch Frauen wie die „Kindsmörderin Marie Farrar“ oder die „Hanna Cash“. Weniger vertraut ist gegenwärtig das feudale Personal, sei es „Der Graf von Habsburg“, „Ritter Toggenburg“ oder auch „Der Schelm von Bergen“; weniger vertraut sind heute Frauen wie „Lenore“, „Johanna Sebus“ und „Die Braut von Korinth“. Und nur Experten oder ausgefuchste Balladenfans können mit Namen wie „Der alte Derfflinger“ und „Der alte Zieten“ noch etwas verbinden. Dennoch stellen Balladen ein Chronotop dar, an dem generationsübergreifende Verständigung stattfinden kann. Aber der Bestand dieses Chronotops ist gegenwärtig gefährdet, denn die Ballade hat an Attraktion für Literaturunterricht und Literaturdidaktik verloren. Schuld daran ist der Umstand, dass die meisten der eben genannten Gestalten in Verdacht geraten sind, problematische Ideale und vordemokratische Werte zu befördern.

Deshalb werde ich im Folgenden die Probleme der Balladendidaktik im Hinblick auf *den* Begriff reflektieren, der die Gattung als ganze in Verruf gebracht hat, nämlich den Begriff der Ideologie. Ich werde dabei zu klären suchen, wo sich Ideologie im Balladenunterricht artikuliert, wo sie sinnvoll ist und wo Vermeidung geboten. Ich beginne mit der Klärung des hier verwendeten Ideologiebegriffs, werde auf dieser Folie den Blick auf die Ideologiegeschichte der Balladendidaktik richten, um im Anschluss daran aktuelle – postideologische – Konzepte des Balladenunterrichts zu beleuchten.

1 Überlegungen zum Ideologiebegriff

Dass Balladen Texte sind, die „in dem Ensemble von Vorstellungen, Wunschbildern und Theorien [ein]er Epoche“ (Ueding 1988, S. 102) Position beziehen und sich für bestimmte „sittliche Ideen“ (Segebrecht 1988, S. 114) engagieren, diesen Umstand hat Hannah Arendt bezogen auf den „Dichter Bertolt Brecht“ 1950 sehr konkret auf den Punkt gebracht. „Nicht als Brecht anfing, sich mit dem Marxismus zu beschäftigen“, so ihre These, „sondern als er begann, die Balladenform zu benutzen und zu Ehren zu bringen, – da hat er als Dichter die Partei der Unterdrückten ergriffen“. Arendt bezeichnet diesen parti pris als eine „Ehre“, um die „ihn niemand [wird] bringen können, ‚kein Gott, kein Kaiser noch Tribun’, nicht einmal seine eigene Verblendung“ (Arendt 1950, S. 67).

Um den Begriff der Ideologie zu präzisieren, greife ich in heuristischer Absicht auf eine Unterscheidung zurück, die der Komparatist und Literatursoziologe Peter V. Zima – zuletzt 1997 – getroffen hat und die ich in didaktischen Zusammenhängen als überaus produktiv erachte. Zima unterscheidet zwischen „Ideologie im allgemeinen Sinn“, wie sie sich in der Einnahme eines besonderen – werthaltigen – Standpunkts zeigt, und „Ideologie als falsche[m] Bewusstsein“. Letztere nennt Zima „ein sprachliches, diskursives Problem“ (Zima 1997, S. 370; vgl. auch Zima 1989, S. 107-123; S. 254-295; S. 310-322; S. 335-438). In diesem Zusammenhang macht Zima deutlich, dass der ideologische Diskurs als „dualistische Rede“ organisiert ist, „die sich monologisch mit der Wirklichkeit identifiziert“ (ebd., S. 393). Denn Zima zufolge geht es dem ideologischen Diskurs als engagiertem darum, bestimmte Wertsetzungen zu verteidigen, seien es liberale, konservative, sozialistische oder feministische. Der Theoretiker lehne es demgegenüber ab, „sich von seinen eigenen Wertsetzungen, von seinem ideologischen Engagement blenden zu lassen“ und zeige statt dessen eine reflexive Haltung: „Er denkt ambivalent, selbstironisch, distanziert“ (ebd., S. 370), so dass der Dialog an die Stelle des Monologs, Dialektik an Stelle der dualistischen Rede, das spezifische Interesse für die Alterität des Anderen an Stelle des Identitätsdenkens tritt. Diese Unterscheidung ist für die Literaturdidaktik deshalb so wertvoll, weil sie erlaubt zwischen einer Position und deren diskursiver Verhandlung zu trennen. Das gilt sowohl für die literarischen Texte als auch für alle am Unterricht Beteiligten.

Bezieht man diese Unterscheidung auf die Texte, so bestätigt sie zunächst die Tatsache, dass Wertvermittlung „eine offensichtlich vom Genre Ballade nicht ablösbare Leistung“ (Welzig 1980, S. 306) darstellt, Balladen also engagierte Texte sind. Dieses Engagement kann ebenso wie den Unterdrückten bei Brecht auch dem Ideal des guten Herrschers bei Schiller gelten. Darüber hinaus macht Zimas Unterscheidung auf sprachlich diskursiver Ebene jedoch evident, dass zum Beispiel die „Erlkönig“-Ballade weniger monologisch und dualistisch strukturiert ist als – um das gern gewählte Pendant zu nennen – „Der Knabe im Moor“. In „Erlkönig“ werden zwei unterschiedliche Naturverhältnisse diskutiert, ohne dass letztlich das eine gegen das andere ausgespielt würde. Die „Ambivalenz als dialektische Einheit der Gegensätze“ wird nicht aufgegeben, während „Der Knabe im Moor“ die Kontrastierung von grauser Natur und Schutzengel bzw. heimatlich flimmernder Lampe als dualistische Rede präsentiert.

Bezieht man Zimas Unterscheidung zwischen der *Einnahme* einer Position und deren *diskursiver Verhandlung* auf die am Unterricht Beteiligten, so wäre zwischen ihren jeweiligen Standpunkten und ihrem diskursiven Verhalten zu trennen. Für meine Analyse der Ideologie im Balladenunterricht hat das zur Konsequenz, dass ich – um die Artikulation von Ideo-

logie im Balladenunterricht zu analysieren – trennscharf zwischen dem Gegenstand und dem unterrichtlichen Diskurs unterscheide. Diese Unterscheidung leitet meine Sichtung deutscher Lesebücher des eben abgeschlossenen Jahrhunderts. Zum Einen wird deutlich, wie rein gegenstandsbezogene didaktische Entscheidungen über Auswahl und Anordnung nicht nur Wertsetzungen vornehmen, sondern auch unterschiedliche ideologische Diskurse programmieren. Zum Anderen zeigt sich aber auch, dass die Balladendidaktik sich von der ausschließlichen Fixierung auf die Gegenstände gelöst und sich der Reflexion unterrichtlicher Diskurse geöffnet hat.

2 Kleine Ideologiegeschichte der Balladendidaktik

1. Affirmativ-ideologischer Umgang mit Balladen

Ich beginne den kleinen Überblick über die Ideologiegeschichte der Balladendidaktik mit einem einbändigen Lesebuch für Oberklassen katholischer Volksschulen in der Rheinprovinz von 1908. Die dort getroffene Auswahl der Balladen macht zwei Erziehungsziele deutlich erkennbar: *Gesellschaftliche Integration* und *Patriotismus*, wie es der wilhelminischen Epoche entspricht. Gesellschaftliche Integration wird durch verstreute dargebotene Balladen von Bürger, Goethe, Uhland und Chamisso befördert. „Das Lied vom braven Mann", „Die wandelnde Glocke", „Der blinde König", „Das Riesenspielzeug" propagieren die Werte der bürgerlichen Welt und betreiben deren Anerkennung durch die Präsentation von gesellschaftskonformem und gesellschaftstragendem Verhalten. So zumindest haben die für die Auswahl Verantwortlichen diese Balladen verstanden: als einen dauerhaften Fundus von auswendig gelernten Lebensmaximen. Dualistisch entfaltet werden die monologischen Angebote da, wo in Zwischenüberschriften – wie in den Auszüge aus Schillers „Lied von der Glocke" – „Ordnung und Frieden" in Kontrast zu „Aufruhr" gesetzt werden. Dem Patriotismus verpflichtet sind Titel wie „Der alte Derfflinger" und „Der alte Zieten" zur offenbar notwendigen Festigung des Preußentums bei den rheinischen Untertanen. Ihm dient auch der Bezug zur mittelalterlichen Reichsidee, der wird vornehmlich mit Hilfe des Barbarossa-Mythos hergestellt wird: so in Uhlands „Schwäbischer Kunde" und in Rückerts „Barbarossa". Freiligraths „Trompete von Vionville", gefolgt von Karl Gerocks „Die Rosse von Gravelotte" haben in diesem Zusammenhang die Funktion, den Reichsgründungskrieg im Bewusstsein zu verankern. Überwölbend wird die „Existenz des Dichters im gesellschaftlichen und politischen Organismus" (von Matt 1998, S. 167) in Goethes „Sänger"-Ballade sinnfällig.

Interessanterweise fehlen im Lesebuch des späten Kaiserreichs alle *die* Titel, die das Balladen-Corpus in den aktuellen Deutschbüchern bilden: „Die Bürgschaft", „Erlkönig" und „Der Zauberlehrling", „Der Feuerreiter" und „Der Knabe im Moor", „Belsatzar" und „John Maynard". Diese zum aktuellen Balladen-Kanon zählenden Texte finden sich erst zwanzig Jahre später neben zahlreichen anderen Balladen im „Deutsche[n] Erbe" von 1928 (a.a.O., Bd. 3, S. 219; Bd. 5, S. 95), Lesebuch für höhere Lehranstalten, und teilweise auch in der Sammlung deutscher Gedichte für das 5.-8. Schuljahr von 1937. Auch das „Deutsche Lesebuch für Volksschulen" von 1939 bietet im vierten Band unter der Überschrift „Volk feiert" den „Zauberlehrling", „Erlkönig" und den „Knaben im Moor" (a.a.O., S. 251 f.; S. 258).

Stärker als die von mir eingesehenen Lesebücher der Weimarer Zeit knüpfen natürlich die nationalsozialistischen Lesebücher an das Programm des Kaiserreichs an: neben den genannten Balladen von Fontane, Freiligrath und Gerock finden sich zahlreiche Goethe-Bal-

laden, Schillers bürgerliches „Lied von der Glocke“, Droste-Hülshoffs „Knabe im Moor“, Platens, dem Totenkult dienstbar gemachtes „Grab im Busento“, Uhlands treuherzig-rauflustige „Schwäbische Kunde“, aber auch neu aufgenommen mit aktuellem Bezug: Börries von Münchhausens „Hunnenzug“. Walter Killy hat 1969 in seiner Untersuchung zur Geschichte des deutschen Lesebuchs darauf hingewiesen, dass die Ideologisierung der Lesebuchinhalte zugunsten einer völkischen Bildungsideologie bereits für den Beginn des 20. Jahrhunderts festzustellen sei und dass der Nationalsozialismus diese Tradition weiter ausgebaut habe (Killy 1969, S. 372).

Nach 1945 findet ideologische Bereinigung nur auf dem politischen Sektor statt und zwar zugunsten von Themen der allgemeinen gesellschaftlichen Integration. Verzichtet wird auf die unpassend gewordene Beschwörung des Preußentums, auf blutigen Patriotismus, heilige Kriege und deutschen Imperialismus zugunsten der Restauration der Idee des christlichen Abendlands. Letztere wiederum erhält Profil in der Betonung der ritterlichen Ideale. Ich nenne wieder: Schiller: „Der Graf von Habsburg“, „Der Handschuh“, „Ritter Toggenburg“, die „Douglas“-Balladen von Strachwitz und Fontane.

In Abgrenzung zu den NS-Büchern werden nun wieder religiöse Werte im Kontext von Verbrechen und Strafe profiliert. Genannt seien Droste-Hülshoff, „Die Vergeltung“, Heine, „Belsatzar“, Conrad Ferdinand Meyer, „Die Füße im Feuer“. Zugleich liegt der Akzent auf Balladen, die das Verhältnis zu Natur und Technik, zu Natur und Gesellschaft thematisieren und menschliche Werte wie Freundschaft und Opfermut als vorbildhaft darstellen. Diesen Auswahlentscheidungen korrespondiert das letztlich neoromantische Erziehungsziel des „ritterliche[n] Mensch[en]“ (Ulshöfer o. J., S. VII; S. 43; S. 58; v.a. S. 60), das Robert Ulshöfer seit den 50er Jahren, zuletzt 1961, in seiner Methodik verfolgt und das er auf dem Weg „vom Idol zum Ideal, vom Ideal zur Wirklichkeit“ (ebd., S. 45) zu realisieren bestrebt ist. Ulshöfers didaktischer Ansatz berührt insofern die Ebene des ideologischen Diskurses, als er „den besonderen Wirklichkeitsgehalt der jeweiligen Dichtung aus dem Boden einer gültigen Ordnung aufzubauen“ (ebd., S. 36) sucht. Denn als Vertreter der „gültigen Ordnung“ findet er die „segenreiche“ „Himmelstochter“ in der Literatur bestätigt oder diskreditiert. Dementsprechend beschwört beispielsweise die von Ulshöfer vorgeschlagene Interpretation der „Erlkönig“-Ballade denn auch das Vorhandensein „[g]eheimnis-volle[r], verführerisch drängende[r] Naturmächte“ „außerhalb“, die „das Kind von seinem Vater weg[zerren] und [es] töten“ (ebd., S. 176): „Erlkönig hat mir ein Leids getan! –“

Insofern Ulshöfer im Umgang mit Texten wie Sagen, Balladen und Erzählungen nicht nur von einer gültigen Ordnung ausgeht, sondern zugleich vom „Innern und dem Erlebniskreis des Schülers“ (ebd., S. 36), schließt er auch an eine Didaktik an, die in der Tradition der „Kunsterziehungsbewegung“ (vgl. Mieth 1994, S. 35-41) pädagogisch auf die Involvierung der Lerner zielt. Im Fall der Erlkönig-Ballade zeigt sich dieser Ansatz in der Annahme, dass auch im Innern des Kindes wirksame „unheimliche, unkontrollierte, Furcht und Grauen erregende Mächte“ an dessen Tod beteiligt sind, die die Lerner in der Lebenswelt zugleich kennen und verdrängen.

2. Die ideologiekritische Wende

Auf diese Verbindung aus Indoktrination und Erfahrungsbezug richtet sich nach 1968 die grimmige ideologiekritische Offensive des Bremer Kollektivs. Gertrud Bienko und Heinz Ide nennen ihren programmatischen Aufsatz von 1970 „Aus der Hochburg des ‚ritterlichen Menschen’“ und haben dabei einen an Ulshöfers Methodik orientierten Balladenunterricht

im Visier. Sie distanzieren sich von verderblichen Intentionen wie Erfahrung der „Wirklichkeit des Irrationalen“, der „Gewalten des Dämonischen“, des „Unergründliche[n]“ und des „Hintergründige[n]“ (Bienko/Ide 1970, S. 158). Insofern sie ihre Argumentation vor allem auf die problematische Auswahl der Gegenstände stützen und für eine veränderte Auswahlpraxis plädieren, schließen sie – zumindest implizit – an Walter Hincks 1968 getroffene typologische Unterscheidung zwischen der „nordischen“ und der „legendenhaften“ (Hinck 1968, S. 16 f.) Ballade an. Demgegenüber setzt die auf den unterrichtlichen Diskurs gerichtete ideologiekritische Balladendidaktik 1972 mit dem Vorschlag Rudolf Wenzels ein, die verdächtigen Texte wie „Erlkönig“, „Gorm Grymme“ und „John Maynard“ in einem „kritischen, emanzipatorischen Deutschunterricht“ ‚gegen den Strich’ zu lesen (Wenzel 1972, S. 85).

Mit dieser Methode verfolgt Wenzel die Absicht, mögliche Gegenpositionen zu den in den Texten gestalteten zu etablieren, um „die autoritären Ansprüche in einen Argumentationszusammenhang zu verwickeln, aus dem sie nicht unbeschadet hervorgehen“(ebd., S. 98). Während Wenzels Plädoyer für Argumentation und Applikation durchaus mit aktuellen methodischen Bestrebungen konvergiert, erscheint die ideologische Unterfütterung überaus zeitgebunden: Denn Wenzel geht es mit dem Bremer Kollektiv darum, im Hinblick auf die Lerner „jeglichen Versuch einer Fremdbestimmung zu erschweren, dabei die repressive, individualistische Moral kleinbürgerlicher Herkunft gründlich abzuräumen und dadurch eine politisch akzentuierte, solidarische Moral vorzubereiten“ (ebd., S. 100).

Die ideologiekritische Balladendidaktik ist also sowohl auf Auswahlentscheidungen als auch auf diskursive Verfahren gerichtet. Diese Unterscheidung bleibt jedoch implizit und damit in ihrer Wirkung eingeschränkt. Obwohl die Kritik der diskursiven Verfahren die didaktisch fruchtbarere ist, bleibt sie im Schatten der auf die Wertsetzungen der Texte gerichteten Kritik. Letztere wird 1984 von Gerhard Bauer als Abgesang auf „Die unsterbliche Ballade“ noch einmal auf den Punkt gebracht: dass die Ballade nämlich „einer fatalistischen Auffassung vom Weltlauf und einem aristokratisch-elitären Bild vom Menschen treu bleib[e]“ (Bauer 1984, S. 151) und im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse „eine Art von Herrschaft und [...] Untertanenschaft weitertradier[e]“ (ebd., S. 152): Bei Heine führt das Beifallsgebrüll der „Knechtenschar“ allerdings zum tödlichen Ausgang.

Diese Fixierung auf den Gegenstand und die damit verbundene Dominanz der Kritik der Wertsetzungen führen dazu, dass die Zäsur von 1968 für die Ballade krisenhafter ist als die von 1945. Nach 1945 blieb die Ballade als Baustein des literarischen Kanons unbestritten. Veränderungen betrafen nicht die Gattung als ideologieträchtige, sondern nur bestimmte Themen. Demgegenüber beansprucht die ideologiekritische Bewegung einen Bruch mit der Tradition, insofern die Gattung aufgrund ihrer Wertsetzungen disqualifiziert und aus dem schulischen Lektürekanon getilgt werden soll.

Erst seit Mitte der 80er Jahre sind dann wieder Stimmen vernehmbar, die den Vermittlungsdiskurs reflektieren. Valentin Merkelbach sieht die Schwäche ideologischer Verfahren denn auch in deren monologisch dualistischem Charakter, wenn er auf die für die Lerner „spürbare[..] oder gar sattsam bekannte[..] Erwartungshaltung des jeweiligen Lehrers“ (Merkelbach 1985, S. 325) hinweist. Auch Spinner setzt bei dieser Erwartungshaltung an, wenn er feststellt, dass sie „die Lust am Entdecken“ einschränke und eine „Verständigung“ verhindere, bei der keiner dem anderen seine Ansicht aufzwingt“ (Spinner 1987, S. 21). Merkelbach plädierte damals inhaltlich in Abgrenzung zu ideologischen Verfahren für einen historisch-kritischen Balladenunterricht, der „ein Neben- und Gegeneinander verschiedener Texttra-

ditionen und darin sich spiegelnder, ästhetisch modellierter Bewußtseinslagen“ (Merkelbach 1984, S. 185) aufzuklären habe, so dass hier für eine nicht-ideologische Neuorientierung der Balladendidaktik wegweisende Impulse vorliegen.

3 Nicht-ideologische Lektüren

1. Ideologieverzicht

Eine vergleichende Lektüre aktueller Lesebücher bestätigt auf der Ebene der Textauswahl denn auch zunächst, dass moderner Balladenunterricht auf deutlichen Abstand zu allem Ideologischen bedacht ist – sei es affirmativ oder kritisch. Die von mir durchgesehenen Deutschbücher der 90er Jahre bieten einen bereinigten Restbestand von im Schnitt vier bis fünf Kunstballaden, aus dem alle das Mittelalter, die Reichsidee, den Sängertopos evozierenden Texte getilgt sind. Heutige Schriftsteller verstehen sich eben nicht mehr als „Sänger“, selbst von „Liedermachern“ spricht heute niemand mehr. Fast alle von mir gesichteten Lehrwerke beschränken sich auf die wiederholt genannten Titel „Der Zauberlehrling“, gefolgt von „Die Bürgschaft“, „Der Knabe im Moor“ und „Erlkönig“. Vereinzelt werden auch „Belsatzar“ und „Der Handschuh“ präsentiert. Sieht man von Belsatzar ab, so orientiert sich diese Auswahl an der Lebensbedeutsamkeit für die Lernenden[3].

Die Aufgabenstellungen zeigen jedoch, dass den mit den Balladeninhalten verknüpften Positionen und Wertsetzungen im unterrichtlichen Diskurs ausgewichen wird. Weder eine Orientierung an Merkelbachs historisch-kritischem Konzept noch an Spinners Verständigungspostulat ist erkennbar. Mit den unterschiedlichen Wertsetzungen der Texte wird zugleich auch der Verstehensanspruch der Texte ausgeblendet.

Die vergleichenden Analysen zahlreicher Aufgabenstellungen machen entsprechend eine starke Fixierung auf Formales, Gattungsspezifisches und handwerklich Spielerisches evident. Übereinstimmend geht es den Lehrbuchautoren darum,

- dass die Lerner erzählende, dramatische und lyrische Elemente in den Balladen erkennen,
- dass sie herausfinden, wie Spannung erzeugt wird, dass sie „den Spannungshöhepunkt“ untersuchen[4],
- dass sie Rahmen und Mittelteil unterscheiden,
- dass sie „eine Hörspielfassung der Ballade“[5] oder eine Hörskizze[6] erstellen, ohne dass die Absicht dieser Umformung genannt würde.
- Inhaltliches kommt vor allem zur Sicherung dessen, was in der Ballade geschieht, zur Sprache – und zwar als Auftrag zur Nacherzählung oder zur Inhaltsangabe[7].
- Am Anspruch, „Einblicke in die Geschichtlichkeit von Literatur [zu] gewinnen“, orientieren sich vor allem jene Arrangements, die, wie es seit den 70er Jahren üblich ist, historische Vorlagen und Dokumente zur Entstehungsgeschichte liefern. Vielfach reduziert sich die Vergleichsaufgabe auf die Erhebung der vorgenommenen Veränderungen[8] und nur selten wird nach Gründen für die im literarischen Text getroffenen Entscheidungen oder nach unterschiedlichen Einstellungen in der Ballade und ihrer Vorlage gefragt[9].

Meine aus dieser Lehrwerk-Analyse resultierende These lautet also, dass das berechtigte Postulat nicht-ideologischer Lektüren den Balladen ihren Biss genommen und mit dem „falschen Pathos“[10] das ganze Pathos verabschiedet hat, sodass der Unterricht vom Verstehensanspruch der Texte dispensiert wurde. Da gibt es keines Geistes Hauch mehr zu ver-

spüren. Ideologieverzicht herrscht auf der ganzen Linie. Im Bereich der Balladendidaktik präsentiert sich die Reliteralisierung des Deutschunterrichts also nicht als „Rückfall in die Werkimmanenz“ (Bogdal 1990, S. 21), sondern lediglich als Beschränkung aufs Handwerklich-Formalistische. In diesem Zusammenhang wäre Hubert Ivos Einspruch zu folgen, der „Fragen wie die nach der Objektwelt des Literarischen [..] zu dem wesentlichen Gehalt des Begriffs literarischer Bildung“ (Ivo 1999, S. 181) rechnet.

2. Vorschlag für eine Balladendidaktik jenseits von Ideologie und Ideologieverzicht

Wenn die Praxis des Ideologieverzichts aber dem Kern, dem Verstehensanspruch der Texte nicht gerecht wird, dann stellt sich die Frage, ob man Balladen ihren *Geist* lassen kann, ohne zu *ideologischen Lektüren* zurückzukehren. Anders formuliert: Ist es möglich, die Texte zu verstehen und zu würdigen, ohne ihnen – sei es durch Bestätigung, sei es durch Verwerfung – gewissermaßen ins Netz zu gehen?

Ich möchte diese Frage natürlich bejahen. Deshalb werde ich zunächst zu klären suchen, warum es für heutige Jugendliche bedeutsam sein kann, Balladen zu verstehen, und in einem zweiten Schritt die von den unterrichtlichen Vermittlungsformen erwarteten distanzierenden Leistungen darstellen und erläutern. Abschließend werde ich ein Beispiel aus der unterrichtlichen Praxis geben.

Warum also sollen Jugendliche etwas vom „Geist der Balladen“ verstehen?

- Weil Balladen engagierte Texte sind, die *Position* beziehen und vertreten.
- Weil die dadurch entstehenden Konflikte auf *Urbilder* von Recht und Unrecht, Verbrechen und Strafe, Glück und Unglück, Treue und Verrat rückführbar sind, so dass die Möglichkeit zu empathischer und reflektierter Parteinahme gewährleistet ist.
- Weil die angebotenen konkreten *Konfliktlösungen* (vgl. Stückrath 1987, S. 468-487) Hinweise auf epochenspezifische Vorstellungen sowie auf die damit verbundenen Wunsch- und Schreckbilder geben und damit zugleich eine Folie für aktuelle Modellierungen ähnlicher Konflikte und entsprechende Lösungsangebote bieten.
- Weil durch ihre *symbolische Struktur* Ideen konkret fassbar werden, und weil die häufige Verknüpfung mit einem *Dingsymbol* – sei es ein geworfener Handschuh oder eine heruntergerissene Maske, ein versinkender Becher, ein Ring im Fischbauch oder eine zerschellte Harfe – nicht nur einen gemeinsamen kulturellen Horizont aktiviert, sondern im Sinn der Jungschen Archetypenlehre auch an die Vorstellungsbildung (Schweikle 1990, S. 450 f.) rührt.

Neben diese Begründung tritt als weiteres wichtiges Moment, dass Balladen besonders für Verstehensprozesse geeignet sind. Als Gründe sind natürlich ihre Kürze zu nennen, mehr noch die aus der Plotstruktur resultierende Konflikthaftigkeit und Finalitätsspannung, und vor allem eine Aussparungstechnik, die die Vorstellungsbildung der Lerner anregt.

Was hat nun die unterrichtliche Vermittlung zu leisten, um den Lernern Verständnis der Texte und zugleich Distanz zu ihnen zu ermöglichen? Hier erweisen sich vor allem jene Verfahren als hilfreich, die die produktionsorientierte Literaturdidaktik in den 80er Jahren entwickelt hat und zu deren Differenzierung in den 90ern Kaspar H. Spinner (Spinner 1997, 1999) und auch Christine Köppert (Köppert 1997, 1998) nicht unerheblich beigetragen haben. Denn auf Vorstellungsbildung gerichtete produktive Verfahren leisten ein Doppeltes: sie

nutzen die Involvierungsangebote der Balladen und ermöglichen zugleich Distanzgewinn gegenüber ihren Verführungsangeboten.

Als entscheidende Leistung produktiver Verfahren betrachte ich den Umstand, dass sie jeden Lerner als Subjekt ansprechen und ihn zugleich an einem textbezogenen Diskurs beteiligen, dessen Rahmen allerdings die Lehrperson mit der Aufgabe setzt. Über das relativ offene Angebot der Aufgabe werden die Lerner in die Lage versetzt, selbst Position zu beziehen und diese in einem plausiblen Argumentationszusammenhang zu vertreten. So bleiben die Lerner einem gegebenen Interpretationsrahmen verpflichtet, ohne zugleich – wie es in ideologischen Diskursen der Fall ist – auf die *eine richtige* Lösung beschränkt zu werden. Für die didaktische Entscheidung der Textauswahl bedeutet dies, die Texte nicht im Hinblick auf eine meist vermeintlich gültige Ordnung auszusuchen, sondern das Arrangement so zu treffen, dass durch die Kombination unterschiedlicher oder konträrer Perspektiven und Positionen dialogische Erkenntnis ermöglicht wird. Dass in einem durch produktive Verfahren gestützten Diskurs auch stark ideologiehaltige Balladen verhandelbar werden, ja selbst durch archaischen Imperialismus so prekäre wie Geibels „Friedrich Rotbart“ von 1834, und Erkenntnis historischer Zusammenhänge ermöglichen, hat Renate Beyer-Lange (Beyer-Lange 1987) in einem Unterrichtsmodell für die Oberstufe gezeigt.

Wie könnte das aber im Unterricht der Mittelstufe aussehen? Ich möchte nun an zwei konkreten Beispielen aus dem Unterricht im 8. Jahrgang zeigen, wie Lerner im Umgang mit „Erlkönig“ und dem „Knaben im Moor“ sich mit dem Thema des Verhältnisses von Mensch und Natur auseinandersetzen und wie dabei sowohl die Plotstruktur als auch die Aussparungstechnik didaktisch genutzt werden.

Während die Lerner bei Ulshöfer in „Erlkönig“ die Übermacht irrationaler Mächte (Ulshöfer o. J., S. 176) bestätigt sehen sollten und bei Winfried Freund geradezu einen „Appell an die realistische Erkenntnishaltung“ (Freund 1978, S. 34), könnte Ideologiedistanz hier die dialektische Würdigung der Ambivalenz anstreben. Das bedeutet konkret, mit den Lernern das Verständnis dieser Ballade so zu akzentuieren, dass die Schlussstrophe die Position des Vaters „aufhebt“, indem sie sie „vernichtet“ und zugleich „bewahrt“[11]. Um diese von Wolfgang Braungart vorgeschlagene anspruchsvolle Deutung in den Horizont der Lerner zu bringen, wird man bei der Figur des Vaters ansetzen und den Balladenschluss fokussieren. Indem die Ballade das Grausen des Vaters erwähnt, aber nicht sagt, worauf es sich bezieht, bietet sie eine Leerstelle, deren Füllung Empathie und konkretisierende Imagination der Lerner fordert. Indem die Lerner *mögliche Gedanken und Gefühle des Vaters* formulieren, zeigen sie in der Übernahme einer Position ihr Engagement. Indem der Auftrag einen Kontrast unterstellt zwischen der Rede des Vaters und dem, was er nicht zu sagen vermag, schafft er Distanz zur rationalistisch anmutenden Position des Vaters, ohne sie gänzlich zu verwerfen. Welche Gedanken und Affekte die Schüler auch immer vortragen, sie enthalten Hinweise auf das, was dem Naturbezug des Vaters fehlt: Beteiligung – das heißt: Betrachtung der Natur in ihrer Dignität – sowie Entwicklung von Gefühlen gegenüber der Natur. Gegenüber dem ideologischen Diskurs wird den Lernern hier die Möglichkeit geboten, ihre Identifikation mit welcher Position auch immer zu *unterbrechen*, indem sie – sowohl auf der Basis ihrer Textkenntnis als auch aufgrund ihrer lebensweltlichen Erfahrung – Distanz zu beiden Positionen gewinnen und darüber hinaus Material für eine Selbstkritik der Aufklärung produzieren, wenn sie artikulieren, was dem Vater abgeht.

Ähnlich ließe sich auch verfahren, wenn das für den „Knaben im Moor“ spezifische Problem auf den Tisch kommen soll: dass es in Drostes Gedicht nicht nur um Natur, sondern

offenbar auch um die Frage des Lebens innerhalb oder außerhalb der Gesellschaft[12] geht. Diese Erkenntnis ist an die Beantwortung der Frage gebunden, warum der Knabe an der Scheidelinie, die Unheimliches und Heimatliches trennt, innehält und den Blick zurück wirft und nicht erst am Ziel seines Laufs zum Stillstand kommt. Es gilt also eine Aufgabe zu konstruieren, die neben der perhorreszierende Sicht des Moors – als der gesellschaftsgemäßen – eine Sicht des Moors aufdeckt, die die Faszination des Schauers evident macht. Auch hier wird die Produktionsaufgabe am Schluss ansetzen, wo der Text sich andeutend auf das Bild der heimatlich flimmernden Lampe beschränkt. Fragt man die Lerner, welche besorgten Fragen und welcher Ärger den Knaben denn wohl zu Hause im Schein der Lampe erwarten und lässt man sie ein Gespräch zwischen ihm und seinen Eltern imaginieren, so wird die Elternsicht sowohl die gesellschaftlich gängigen Vorstellungen vom Moor als auch die mit dem Moor verbundenen Verbote zur Sprache bringen. Hinweise auf die Faszination des Moors könnten die Erklärungen geben, die der Knabe für den Gang durchs Moor nennt, und stärker noch das, was er den Eltern gegenüber vielleicht verschweigen möchte. Die Konkretisierung der Innenperspektive des Knaben geht von der Annahme aus, dass dieser heimliche Wünsche hegt, die sein Leben im heimatlichen Bezirk nicht erfüllt. Hier berühren sich beide Balladen. Die Entwürfe entsprechender Imaginationen und vor allem deren *diskursive Auswertung* können für beide Balladen evident machen, dass die elementare Natur als bedrohlich erscheint, aber gleichwohl sinnliche Sensationen zu bieten hat, die für beide Knaben nicht ohne Attraktion sein dürften. Der Distanzgewinn läge also auch in der Aufdeckung der ästhetisch-erotischen Seite der Natur.

Hier wird deutlich, dass neben den veränderten Ansprüchen an das Textarrangement die Wahl der methodischen Verfahren deshalb so wichtig ist, weil von ihnen abhängt, wie viel Deutungstiefe gerade mit jungen Lernern erreicht wird. In den Erträgen der Produktionsaufgaben und in der Notwendigkeit, sie im intersubjektiven Diskurs mit dem Ziel der Verständigung auszuhandeln, öffnet sich ein zukunftsweisender postideologischer Weg, der auf ein, wie Zima formuliert, „mehrstimmige[s] Wir“ und dessen „kritische[s] Potential“ (Zima 1997, S. 399) gerichtet ist. In diesem Sinn ist Distanzierung ein Zugewinn an Erkenntnis in einem nicht abschließbaren Prozess. Ideologiedistanz erscheint als Drittes zwischen Ideologie und Ideologieverzicht und ist im Spannungsfeld von Engagement und Distanzierung zu gewinnen. Da im Ausweichen vor den Inhalten keine wirkliche Lösung des Problems liegt, könnte im Zusammenspiel von Text, Produktion und auswertendem Diskurs ein neuer Versuch gewagt werden.

Anmerkungen

1 Der Rezitator Lutz Görner hat 10.000 Männer und Frauen unter seinen Zuhörern gefragt, welche drei Gedichte sie gerne in seinem Programm fänden, und hat auf dieser Basis eine Hitliste zusammengestellt, deren erste fünf Plätze von Balladen besetzt werden. Goethe, Der Zauberlehrling, 20,75% – Schiller, Das Lied von der Glocke, 10,10% – Fontane, Herr von Ribbeck auf Ribbeck, 8,75% – Schiller, Die Bürgschaft, 7,70% – Goethe, Der Erlkönig, 7,50%
Der Hinweis auf diese Befragung findet sich bei Robert Gernhardt, Golden Oldies oder Wo zum Teufel bleiben eigentlich die Lyrik-Hämmer der Saison? In: Küchler, Sabine/Scheck, Denis (Hrsg.): Vom schwierigen Vergnügen der Poesie. Straelen 1997 (Straelener-Ms.-Verlag), S. 22-50, S. 25 f.

2 Dein Volk ist alles! Sammlung deutscher Gedichte für das 5.-8. Schuljahr. Dortmund (W. Crüwell) und Breslau (Ferdinand Hirt) 1937.

3 Die FAZ-Anthologie unterstellt diese Lebensbedeutsamkeit sogar für Belsatzar, wenn der Interpret ihn mit „jene[m] sommersprossigen Rädelsführer, der in jeder Klasse steckt“ vergleicht, dem zum Schrecken des Lehrpersonals – die tobende Mitschülerschar sekundiert. von Matt, Peter, a.a.O., S. 120.

4 Verstehen und Gestalten. Lesetexte 8. Texte für Gymnasien. Band 8 (8. Jahrgangsstufe). Hrsg. von Wolfgang Berger. München: Oldenbourg 1998, S. 121.

5 Verstehen und Gestalten. Lesetexte 8, a.a.O., S. 122. Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7. Hrsg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf unter Beratung von Karlheinz Fingerhut. Berlin: Cornelsen 1998, S. S. 202.

6 Seitenwechsel 7. Texte·Werkstätten·Medien im Literaturunterricht. Gymnasium. Erarbeitet von Winfried Bauer u.a. Hannover: Schroedel 1998.

7 A.a.O., S. 160; 163. Vgl. auch Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7, a.a.O., S. 204; 207; 212; Verstehen und Gestalten. Lesetexte 8, a.a.O.

8 Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7, a.a.O., S. 201.

9 Unterwegs. Lesebuch. 7. Schuljahr. Erarbeitet von Elke Bleier-Staudt u.a. Stuttgart: Klett 1993, S.165.

10 Balladen. PD 35/1979, Editorial.

11 Diese Interpretation verdanke ich Wolfgang Braungart (1988, S. 13-34, Zitat S. 30). Braungart führt die Vernichtung der väterlichen Position auf das „Grausen“ des Vaters zurück und deren Bewahrung auf den Umstand, dass der Vater – wenn auch nur mit Müh’ und Not – den Hof erreicht.

12 Winfried Freund hat diese Interpretation 1978 angeboten, stützt sie aber nur bedingt auf den konkreten Balladentext.

Literatur

Arendt, Hannah: Der Dichter Bertolt Brecht. In: Die Neue Rundschau 61/1950, S. 53-67. Wieder abgedruckt in: Müller-Seidel, Walter (Hrsg.): Balladenforschung. Königstein/Ts.: Neue Wissenschaftliche Bibliothek 1980 (108; Literaturwiss.), S. 264-274.

Balladen. PD 35/1979, Editorial.

Bauer, Gerhard: Die unsterbliche Ballade. Bemühungen um einen Ladenhüter der wieder einmal anberaumten Klassik. In: DD 76/1984, S. 145-161.

Beyer-Lange, Renate: Zugänge. Konkretisationen im Umgang mit Balladen. In: PD 81/1987, S. 52-57.

Bienko, Gertrud/Ide, Heinz: Aus der Hochburg des „ritterlichen Menschen“. In: Ide, Heinz (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart: Metzler 1970, S. 147-170.

Bogdal, Klaus-Michael: Zum Stand der Dinge in den Literaturwissenschaften. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990, S. 9-30.

Braungart, Wolfgang: Naturverhältnisse. Zur poetischen Reflexion eines Aufklärungsproblems beim jungen Goethe. In: Jamme, Christoph/Kurz, Gerhard (Hrsg.): Idealismus und Aufklärung in Philosophie und Poesie um 1800. Stuttgart: Klett-Cotta 1988, S. 13-34.

Dein Volk ist alles! Sammlung deutscher Gedichte für das 5.-8. Schuljahr. Dortmund (W. Crüwell) und Breslau (Ferdinand Hirt): 1937.

Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7. Hrsg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf unter Beratung von Karlheinz Fingerhut. Berlin: Cornelsen 1998.

Deutsches Erbe. Lesebuch für höhere Lehranstalten. Hrsg. von Dr. Paul Gereke, Dr. Arthur Laudien, Dr. Rudolf Tobler. Ausgabe B in 9 Bänden für höhere Mädchenschulen. In Verbindung mit Dr. Anne-Marie Morisse, bearbeitet von Dr. Otto Bauer. 3. Teil Quarta, 5. Teil Obertertia, 2. Auflage. Bielefeld und Leipzig: Velhagen & Klasing 1928.

Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Vierter Band. Bielefeld und Leipzig: Velhagen & Klasing 1939.

Freund, Winfried: Die Deutsche Ballade. Theorie, Analyse, Didaktik. Paderborn: Schöningh 1978.

Gernhardt, Robert: Golden Oldies oder Wo zum Teufel bleiben eigentlich die Lyrik-Hämmer der Saison? In: Küchler, Sabine/Scheck, Denis (Hrsg.): Vom schwierigen Vergnügen der Poesie. Straelen: Straelener-Ms.-Verlag 1997, S. 22-50.

Hinck, Walter: Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht. Kritik und Versuch einer Neuorientierung. Göttingen: Vandenhoek & Rupprecht 1968.

Ide, Heinz (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart: Metzler 1970.
Ide, Heinz (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 3. Stuttgart: Metzler 1972.
Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Hohengehren: Schneider 1999.
Killy, Walter: „Zugelassen zum Gebrauch an Schulen". Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 355-377.
Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel 1997.
Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H.: Imagination im Literaturunterricht. In: Neue Sammlung 1998, S. 155-170.
Merkelbach, Valentin: Goethes „Erlkönig" – museales Erbstück oder was sonst noch? Ästhetische, ideologische und didaktische Aspekte eines Balladen-Evergreens. In: DD 83/1985, S. 313-326.
Mieth, Annemarie: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung. Frankfurt/M.: Lang 1994.
Schweikle, Günther: Symbol. In: Schweikle, Günther und Irmgard (Hrsg.): Metzler-Literatur-Lexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart: Metzler ^{2}1990, S. 450 f.
Segebrecht, Wulf: Die tödliche Losung ‚Lang lebe der König'. Zu Schillers Ballade ‚Der Taucher'. In: Grimm, Gunter E. (Hrsg.), a.a.O., S. 113-132.
Seitenwechsel 7. Texte·Werkstätten·Medien im Literaturunterricht. Gymnasium. Erarbeitet von Winfried Bauer u.a. Hannover: Schroedel 1998.
Spinner, Kaspar H.: Interpretieren im Deutschunterricht. In: PD 81/1987, S. 17-23.
Spinner, Kaspar H.: Von Kants Einbildungskraft zu den imaginativen Verfahren im gegenwärtigen Literaturunterricht. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Frankfurt/M.: Lang 1997, S. 95-101.
Spinner, Kaspar H.: Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel 1999, S. 33-41.
Stückrath, Jörn: Wider den Relativismus im Umgang mit Literatur. Ein Vorschlag zur inhaltsbezogenen Erschließung narrativer Texte am Beispiel von Goethes „Erlkönig". In: Diskussion Deutsch 97/1987, S. 468-487.
Ueding, Gert: Vermählung mit der Natur. Zu Goethes Erlkönig. In: Grimm, Gunter E. (Hrsg.): Gedichte und Interpretationen. Deutsche Balladen. Stuttgart: RUB 1988 (RUB 8457), S. 93-107.
Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Stuttgart: Klett o.J., 3. Auflage (Vorwort von 1961).
Unterwegs. Lesebuch. 7. Schuljahr. Erarb. von Elke Bleier-Staudt u.a. Stuttgart: Klett 1993.
Verstehen und Gestalten. Verstehen und Gestalten. Lesetexte 8. Texte für Gymnasien. Band 8 (8. Jahrgangsstufe). Hrsg. von Wolfgang Berger. München: Oldenbourg 1998.
von Matt, Peter: Die verdächtige Pracht. Über Dichter und Gedichte. München: Hanser 1998.
Welzig, Werner: Der Typus der deutschen Balladenanthologie. In: Müller-Seidel, Walter (Hrsg.): Balladenforschung. Königstein/Ts.: Neue Wissenschaftliche Bibliothek 1980 (108; Literaturwiss.), S. 294-319.
Wenzel, Rudolf (Bremer Kollektiv): Vom „Gegen-den-Strich-Lesen". In: Ide, Heinz (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 3. Stuttgart: Metzler 1972, S. 84-100.
Zima, Peter V.: Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik. Tübingen: Francke 1989.
Zima, Peter V.: Moderne/Postmoderne. Gesellschaft, Philosophie, Literatur. Tübingen-Basel: Francke 1997 (UTB).

WOLFGANG MENZEL

Annäherung an eine Ballade: „Von des Cortez Leuten“ (Bertolt Brecht)

Die Ballade „Von des Cortez Leuten“ wird für Lehrende zunächst interpretiert und in ihrem Kontext erörtert. Im zweiten Teil wird nach der Methode des handlungsorientierten Literaturunterrichts ein Verfahren vorgestellt, nach dem Lernende die in Abschnitte zerlegte und mit Textlücken versehene Ballade zunächst in Gruppenarbeit wieder herstellen und sodann in einem vorausgestaltenden Verfahren die Lücken nach inhaltlichen und poetischen Gesichtspunkten kontextuell ergänzen. Danach wird dazu angeregt, aus der Rolle des "Chronisten" die Stationen der Ereignisse in Tagebuchform identifizierend aufzuzeichnen. Vor dem Hintergrund dieser Operationen wird am Ende die Ballade in gemeinsamem Gespräch interpretiert.

Von des Cortez Leuten

Am siebten Tage unter leichten Winden
Wurden die Wiesen heller. Da die Sonne gut war
Gedachten sie zu rasten. Rollten Branntwein
Von den Wägen, machten Ochsen los.
Die schlachteten sie gegen Abend. Da es kühl wurd
Schlug man vom Holz des nachbarlichen Sumpfes
Armdicke Äste, knorrig, gut zu brennen.
Dann schlangen sie gewürztes Fleisch hinunter
Und fingen singend um die neunte Stunde
Mit Trinken an. Die Nacht war kühl und grün.
Mit heisrer Kehle, tüchtig vollgesogen
Mit einem letzten kühlen Blick nach großen Sternen
Entschliefen sie gen Mitternacht am Feuer.
Sie schlafen schwer, doch mancher wusste morgens
Dass er die Ochsen einmal brüllen hörte.
Erwacht gen Mittag, sind sie schon im Wald.
Mit glasigen Augen, schweren Gliedern, heben
Sie ächzend sich aufs Knie und sehen staunend
Armdicke Äste, knorrig, um sie stehen
Höher als mannshoch, sehr verwirrt, mit Blattwerk
Und kleinen Blüten süßlichen Geruchs.
Es ist sehr schwül schon unter ihrem Dach
Das sich zu dichten scheint. Die heiße Sonne
Ist nicht zu sehen, auch der Himmel nicht.

Der Hauptmann brüllt als wie ein Stier nach Äxten.
Die liegen drüben, wo die Ochsen brüllten.
Man sieht sie nicht. Mit rauen Flüchen stolpern
Die Leute im Geviert, ans Astwerk stoßend
Das zwischen ihnen durchgekrochen war.
Mit schlaffen Armen werfen sie sich wild
In die Gewächse, die leicht zittern, so
Als ginge leichter Wind von außen durch sie.
Nach Stunden Arbeit pressen sie die Stirnen
Schweißglänzend finster an die fremden Äste.
Die Äste wuchsen und vermehrten langsam
Das schreckliche Gewirr. Später, am Abend
Der dunkler war, weil oben Blattwerk wuchs
Sitzen sie schweigend, angstvoll und wie Affen
In ihren Käfigen, vor Hunger matt.
Nachts wuchs das Astwerk. Doch es musste Mond sein
Es war noch ziemlich hell, sie sahn sich noch.
Erst gegen Morgen war das Zeug so dick
Dass sie sich nimmer sahen, bis sie starben.
Den nächsten Tag stieg Singen aus dem Wald.
Dumpf und verhallt. Sie sangen sich wohl zu.
Nachts ward es stiller. Auch die Ochsen schwiegen.
Gen Morgen war es, als ob Tiere brüllten
Doch ziemlich weit weg. Langsam fraß der Wald
In leichtem Wind, bei guter Sonne, still
Die Wiesen in den nächsten Wochen auf.

1 Hinweise zum Text

„Von des Cortez Leuten“, 1919 entstanden, steht in der „Dritten Lektion (Chroniken)“ von Brechts „Hauspostille“ und gehört zu jenen Texten, von denen der Verfasser in der Einleitung sagt, dass „sie so einfach gehalten sind, dass sie auch für Volksschullesebücher in Betracht kommen.“ Walter Hinck nennt sie „die dichterisch wohl stärkste der in diesen Zusammenhang gehörenden Balladen“ (Hinck 1978, S. 123). Ihr Thema ist der Untergang einer Gruppe verirrter spanischer Männer des Eroberers Hernando Cortez im Urwald Mexikos um das Jahr 1520. Diese Gruppe von Cortez’ Leuten, so muss man sich den Vorgang wohl vorstellen, war auf einem der Eroberungszüge mit ihren Zugtieren und Gerätschaften an eine Stelle des Urwaldes geraten, aus der sie nicht mehr herausfanden, sei es, weil sie mit den klimatischen Verhältnissen nicht zurecht kamen, sei es, weil sie dem Alkohol zu sehr zugesprochen hatten, leichtsinnig oder sich uneins geworden waren oder Krankheiten erlagen. Was sich in der Wirklichkeit über viele Wochen hingezogen haben könnte, verdichtet Brecht auf vier Tage und Nächte: von der Ankunft auf einem Platz zum Rasten bis zum Tod in einer rapide wuchernden Vegetation, die über sie hinwegwächst und sie einschließt. Das eigentliche Thema ist der Kampf des Menschen gegen die Natur und der Sieg der Natur über den Menschen, – ein Balladenthema par excellence seit den Anfängen der naturmagischen Ballade;

eine „Chronik“ sozusagen nicht nur historischer Sachverhalte, sondern auch ein Stück in der Chronik der naturmagischen Kunstballade.

Der Text ist so gestaltet, dass sich der Leser an zwei verschiedene Standorte gestellt sieht. Am Anfang (Vers 1 - 13) und am Schluss (Vers 40 - 50) betrachtet er das Geschehen aus einer gewissen Distanz von außen. Im Mittelteil wird er mitten in die Situation der Betroffenen, in das Innere des wuchernden Urwaldes, hineinversetzt und muss miterleben, was mit den schwitzenden, sich verzweifelt wehrenden Leuten geschieht. Diesen Wechsel des Standortes, dieses Hin und Her zwischen Distanz und Identifikation macht der Erzähler vor allem durch die Ge-staltung der Zeitformen möglich. Mit der Kameraeinstellung der Totale beginnt der Text im erzählend-distanzierenden Präteritum; der Leser sieht sozusagen aus der Ferne des Cortez Leute an einem Rastplatz Halt machen, Ochsen schlachten, Holz schlagen, essen, trinken und einschlafen. Dann, plötzlich, von Vers 14 an, wechselt der Text in die Nahperspektive des Präsens. Der Leser ist sozusagen unmittelbar unter den lagernden Leuten; nur die Äxte und die Ochsen (Präteritum, Vers 26) sind außerhalb des Ortes, der allmählich zuzuwachsen beginnt. Von Vers 40 an wird der Leser wieder an den äußeren Rand des Geschehens gestellt, sieht das Ganze von fern, hört von weither den *dumpfen* Todesgesang, hört *ziemlich weit weg* das Gebrüll der Ochsen, sieht, gleichsam von oben, wie der Urwald alles wieder bedeckt.

Doch nicht nur das Spiel mit den Zeitf*ormen*, auch die Zeitgestaltung selbst lässt den Leser hineingestellt und mitausgesetzt sein – und dann wieder das Ganze von außen, von oben betrachten. Die Zeit, über die hier erzählt wird, reicht vom ersten Abend der turbulenten Ankunft der Leute des Cortez bis zum vierten Tag, an dem alles wieder so ist, als ob nichts geschehen wäre. Dem Abend und der Nacht mit der Herrichtung des Lagerplatzes sind 14 bewegte und ereignisreiche Verse gewidmet. Was hier geschieht, wird aus der Innenperspektive der Gruppe erzählt. 26 Verse lang wird dann der Kampf mit dem Urwald am zweiten Tage geschildert; der Leser ist unmittelbar dabei. Was sich von der zweiten Nacht an bis zum vierten Tage - und dann bis zum Schluss „in den nächsten Wochen“ vollzieht, wird in nur 11 Versen berichtet. Also: beobachtendes Erzählen aus der Distanz, anteilnehmendes Schildern aus der Nähe, distanzierendes Berichten aus zunehmender Entfernung in geraffter Zeit.

Und wie wird das Nacheinander der einzelnen Stationen verbalisiert? Kaum Konjunktionen! So gut wie keine temporalen Satzgefüge! Alles im unaufgeregten Nacheinander, signalisiert durch Adverbien und Adverbiale: *gegen Abend, dann, um die neunte Stunde, gen Mitternacht, morgens, gen Mittag, schon, nach Stunden, später, am Abend, nachts, erst gegen Morgen, den nächsten Tag, gen Morgen, langsam, in den nächsten Wochen*. Ein gemessenes Erzählen im Chronistenton mit fast biblischen Anklängen (*gen Mitternacht, gen Mittag, gen Morgen, ward es stiller...*).

Und wie wird die Natur gekennzeichnet? Die *Winde* sind *leicht* (in der Mitte und am Ende zweimal wiederholend: *unter leichten Winden, leichter Wind, in leichtem Wind*), die *Wiesen* sind *hell*, die *Sonne* ist *gut* (am Ende wiederholend: *bei guter Sonne*),die *Äste* sind *armdick*, *knorrig*, die *Blüten* sind *süßlichen Geruchs*, fast fachterminologisch: *Astwerk* (zweimal), *Geviert*, *Blattwerk*, *Holz*, *Gewächse*; nur selten ist Natur mit Attributen des Bewertenden, Erschreckenden ausgestattet: *schreckliches Gewirr*, *fremde Äste*, *das Zeug*. Böses, Mächtiges klingt kaum einmal an: Die Äste wachsen *langsam*, der Wald frisst *langsam* die Wiesen auf.

„Diese schleichende Gefräßigkeit [...] ruft jene Atmosphäre der Unheimlichkeit zurück, die wir von der naturmagischen Ballade kennen“ (Hinck 1978, S. 124). „Die amerikani-

sche Wildnis wird erfasst als lauerndes und vernichtendes Gegenüber, und die Umschlingung des Menschen durch die Natur ist wohl kaum jemals auf eindringlichere Weise bildhaft geworden“ (ebda., S. 124). Diese Natur verführt zwar nicht (wie jene in Goethes „Erlkönig“), doch sie bemächtigt sich der Eindringlinge wie selbstverständlich durch das, was sie auszeichnet: durch wucherndes Wachstum. Freilich in einer Weise, die des Cortez' Leute so nicht kennen: langsam und unaufhaltsam. Die naturbezeichnenden Adjektive sind: *leicht* (4), *gut* (3), *hell* (2), *langsam* (2), *still* (2), *kühl* (3), *grün*, *schwül*, *heiß*. Und die Tätigkeiten der Leute samt ihrer Ochsen: *rasten*, *rollen*, *losmachen*, *schlachten*, *hinunterschlingen*, *anfangen*, *singen*, *trinken*, *liegen*, *schlafen*, *brüllen*, *stolpern*, *sich werfen*, *pressen*, *sitzen*, *singen*, *schweigen*, *sterben*... – Die des Cortez Leute und ihre Handlungen bezeichnenden Adjektive demgegenüber: *heiser*, *tüchtig*, *schwer* (2), *kühl*, *staunend*, *rau*, *schlaff*, *schweißglänzend*, *finster*, *schweigend*, *angstvoll*, *matt*. Und die Verben: *stehen*, *sich dichten*, *durchkriechen*, *zittern*, *wachsen* (3), *sich vermehren*, *auffressen*,... – Das Leichte, Helle, Langsame, Leise und Selbstverständliche der Natur gegen das Schwere, Finstere, Turbulente, Laute, Mühsame und Bemühte der Menschen.

Das Ganze steht, strophenlos, reimlos, in den fünfhebigen Jamben des würdevollen Blankverses. Ein einziger durchgehender Erzählfluss im Versmaß des antiken Epos. Goethe („Die Braut von Corinth“), Schiller („Das verschleierte Bildnis zu Sais“), Geibel („Die weiße Schlange“) hatten im Blankvers Balladen gestaltet; Brecht verwendet ihn, gereimt oder ungereimt, in seiner Hauspostille häufiger („Apfelböck“, „Marie Farrar“, „Branntweinhändler“, „Vom Schwimmen in Seen und Flüssen“, „Von den Abenteurern“, „Erinnerung an die Marie A.“), wohl wegen seines erzählerischen Gestus' und seiner Möglichkeit zur Verfremdung des chronistischen Berichtens. In „Von des Cortez Leuten“ erhält der dramatische Vorgang durch ihn seine zugleich leichte und, da er zu Verkürzungen zwingt (*gen, wurd, ward*), historisierende Parlandoform. Hinck sieht von der Form her darin auch Züge zur Heldenballade und einen „durchaus romantisierenden Zug“. Doch der „konventionelle Heldentypus wird ersetzt durch die ‚Ritter' und ‚Raubritter' der neuen Welt...: durch Pioniere, Eroberer, Abenteurer und Glückssucher – im Ganzen durch einen korrumpierten Heldentypus“ (Hinck 1978, S. 125).

2 Verfahren der Textbegegnung in der Sekundarstufe I

Wie können wir, so lautet eine Grundfrage des Literaturunterrichts, möglichst alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse aktiv an der Erarbeitung eines Textes beteiligen? Und eine andere Frage: Wie können wir gewährleisten, dass sich die Lesenden in unserem Falle der Ballade Brechts so annähern, dass sie sich nicht nur intellektuell-distanzierend, diskursiv und analytisch mit ihr *auseinander*setzen, indem sie *über* sie sprechen, sondern sich auch emotional-identifizierend, individuell und synthetisch in sie *hinein*versetzen, indem sie ihr sozusagen, *im* Text stehend und *mit* ihm umgehend, begegnen? Und eine dritte Frage: Wie können wir eine solche Textbegegnung zu einer intensiveren, zumindest zu einer das rasche Lesen verzögernden Aneignung des Textes ausdehnen?

Dabei möchte ich die Verfahren der intellektuell-distanzierenden Auseinandersetzung (also der diskursiven Beschäftigung mit dem Text) und der emotional-identifizierenden Begegnung (also der operativen Methode) nicht gegeneinander ausspielen, sondern sie miteinander verbinden, wie wir (vgl. Haas/Spinner/Men-zel 1994) dies in unserem gemeinsamen Bei-

trag zum „Handlungsorientierten Literaturunterricht“ (in: Praxis Deutsch 1994) immer wieder betont und an Beispielen demonstriert haben. Es geht mir bei dem, was unter der Fahne „handlungsorientierter Literaturunterricht“ segelt und unter diesem Begriff auch vielfach einseitig betrieben und missverstanden wird, immer um einerseits (und zumeist vorausgehend) individuelle Anschauung, innere Vorstellung, Gestaltung, ästhetische Bildung – und andererseits (und zumeist diesem ersten Schritt nachfolgend) um gemeinsamen Diskurs, Nachdenken, Verstehen und intellektuelle Bildung. Im Grunde ist darin nichts anderes zu sehen als eine Annäherung des Literaturunterrichts an den Musik- oder Kunstunterricht, der immer schon (übrigens im Gegensatz zur Beschäftigung mit Literatur an Schulen und Hochschulen!) beides war.

In „Volksschullesebüchern“, wie Brecht es sich wünschte, steht diese Ballade heute leider selten. Doch Schülerinnen und Schülern hätte sie durchaus etwas mitzuteilen, was sie beeindrucken kann. Aus Fernsehfilmen über Urwaldabholzungen kennen sie heute nur noch die Macht des Menschen über die Natur, deren Ausbeutung, Verdrängung, Vernichtung. Dass vegetative Natur den Menschen verschlingen, besiegen kann, ist ihnen fast fremd geworden. Die gefräßige Kraft des Urwalds zu fürchten, will uns heute wie aus einem Märchen vergangener Zeiten erscheinen. Es ist „Chronik“ geworden. Doch mit Naturgewalten anderer Art haben wir es natürlich noch immer zu tun – und werden es immer zu tun haben: mit Lawinen, Vulkanausbrüchen, Erdbeben, Taifunen und Hochwassern. Vielleicht gibt das Hinweise auf eine „naturmagische“ Ballade, wie sie in unserer Zeit geschrieben werden könnte – und wie sie ja von jungen Menschen in einem produktionsorientierten Literaturunterricht durchaus geschrieben werden könnte. Im ungereimten Blankvers wäre das nicht einmal schwer! Und die Helden darin? Natürlich nicht mehr des „Cortez Leute“! Vielleicht aber eine moderne „Johanna Sebus“ oder einer der leichtsinnigen „Helden“ aus dem Tourismusrummel, der in eine Lawine gerät, oder ein jugendlicher Held, der andere aus den Trümmern eines Erdbebens rettet. Der Stoff für Natur- oder Heldenballaden geht ja nie aus! Eine Art Analogietext zu Brecht könnte jedenfalls eine lohnende Aufgabe in einer Einheit über Balladen sein.

Ich möchte hier aber eine andere Methode der „operativen Textbegegnung“ vorstellen, mit der sich Schüler dieser Ballade Brechts zunächst annähern sollen: eine Kombination aus

- der gemeinsamen Zusammenstellung der Absätze des Textes in Gruppen und
- der Ergänzung von Textstellen.

Bei diesem Verfahren der „gemeinsamen Zusammenstellung von Textabschnitten in Gruppen“ wird ein Text in einzelne Abschnitte (Absätze) zerlegt. In unserem Beispiel wären es die inhaltlich und formal konturierten „Stationen“ der Ballade (Ankunft: 1 - 8, erste Nacht: 9 - 15, nächster Mittag: 16 - 25, Tag: 17 - 34, Abend: 35 - 39, Nacht und nächster Morgen: 40 - 43, die folgenden Tage: 44 - 50). Die Abschnitte der Ballade werden jedoch verwürfelt (siehe Vorlage). Jeder einzelne von ihnen enthält zudem eine „Leerstelle“ (ich komme später darauf zurück), die aber das Verständnis des Zusammenhangs nicht verhindert. Von diesen sieben Abschnitten wird nun jeweils ein Abschnitt an die sieben Tischgruppen (Dreier- oder Vierergruppen) in der Klasse verteilt, sodass alle Schülerinnen und Schüler nur einen Teil der Ballade vor Augen haben. Dabei ist es hilfreich, wenn jedem Schüler einer Gruppe der Textausschnitt vorliegt (also: mehrfach kopieren!).

Die erste Aufgabe lautet, den Textabschnitt in der Gruppe durchzulesen oder leise vorzulesen. Danach soll jeweils ein Mitglied aus den Gruppen 1 - 7 erzählen, was es in seinem

Abschnitt gelesen hat (Text umdrehen!). Dabei wird der Inhalt natürlich vorerst nur sehr ungefähr wiedergegeben und es entsteht bei allen gemeinsam auch nur ein kaleidoskopartiges Bild des Textes, ohne rechten Zusammenhang. Doch dass es sich um ein gemeinsames Thema handelt, wird zumindest ungefähr erfasst.

Die nächste Aufgabe heißt, den Textabschnitt nun vorzulesen. Jetzt wird im Wortlaut deutlich, worum es geht. Der Zusammenhang ist noch immer unklar; doch hier und da wird bereits deutlich, dass einige Abschnitte enger zusammengehören als andere. Vielleicht können einzelne Zuhörer auch schon erraten, welche Gruppe das Ende des Textes vorgelesen hat. Welche den Textanfang hat, ist bei dieser Ballade mit ihrem abrupten Einleitungssatz „Am siebten Tage...“, der etwas auf einen gedachten Kontext Zurückverweisendes hat, nicht ohne weiteres erkennbar.

Die dritte Aufgabe besteht darin, die Textabschnitte in der vermuteten Reihenfolge vorzulesen. Die Lehrerin oder der Lehrer fordert die Mitglieder einer jeden Gruppe also auf, einmal Vermutungen darüber anzustellen, wer wohl den Anfang haben könnte; denn jeder Text muss ja nun einmal einen Anfang haben, auch wenn es schwer fällt ihn zu finden. Vielleicht meldet sich eine Gruppe tatsächlich mit dem „richtigen“ Anfang. Auf jeden Fall ergibt sich ein kleines fruchtbares Gespräch aus der Frage: „Könntet ihr in Gruppe 2 den Anfang haben? Oder ihr in Gruppe 4?“ usw., – ein Gespräch über Textverbindungselemente und über Texterwartungen. Jedenfalls wird danach diejenige Gruppe ermuntert, einmal probeweise vorzulesen, die vermutet, den Anfang zu haben, und die anderen Gruppen werden ermutigt, einfach jeweils fortzufahren, wenn sie annehmen, bei ihnen könnte der Text weitergehen. Lehrende sollten sich aus diesem experimentellen Durchlauf vollkommen heraushalten!

Bei dieser Ballade wird kaum eine Klasse sogleich die gesamte Ballade in der richtigen Reihenfolge ihrer Abschnitte vorlesen. Vielleicht bleibt eine Gruppe übrig, die man vergessen hatte; vielleicht wird auch am Schluss etwas vorgelesen, was dort nach Meinung aller am Ende doch nicht hingehört. Nach zwei oder drei Durchgängen „steht“ aber dann der Text doch. Die meisten Schüler entwickeln einen richtigen Ehrgeiz dabei, das zu schaffen.

Und man sollte auch wirklich die Geduld zu mehreren Versuchen aufbringen! Der Sinn dieses Verfahrens ist ja doch, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text unter Beteiligung aller – und mit zunehmender Kompetenz zu ermöglichen.

Vielleicht ist nach dieser gemeinsamen Operation eine Unterrichtsstunde schon zu Ende. Es kommt sehr auf die Altersstufe an oder auf die Aufmerksamkeit und Einfühlsamkeit einzelner Gruppenmitglieder, – auch manchmal auf den Zufall. Der nächste Schritt besteht jedenfalls nun darin, den Schülern den gesamten Text (mit den Textlücken) vorzulegen.

Diese Lücken bestehen aus Tilgungen einiger besonders wichtiger Stellen, die für das Textverständnis aufschlussreich und für die nachfolgende Interpretation der Ballade ergiebig sind: zumeist aus einem oder zwei, drei Wörtern. Aufschlussreich für das Textverständnis ist z.B., dass des Cortez Leute anfangs noch hoffnungsfreudig sind und mit ihrem „kühlen Blick nach großen Sternen“ ein gewisses Maß an Frömmigkeit auch im Suff nicht missen lassen. Ergiebig für die Interpretation ist es u.a. deswegen, weil kein Schüler diese Formulierung einsetzen wird – und sie also später in einem fruchtbaren Gespräch verglichen werden kann mit ihren eigenen Ergänzungen wie etwa (aus einem 9. Schuljahr): „...nach dem Mond – nach oben – nach dieser Feier – nach ihrem Kumpel – nach ihren Schätzen – nach ihren Sachen – nach dem leeren Schnapsfass – nach der Feuerstelle“ usw.

Die Schüler hätten also zu ergänzen, was unter Fragen steht wie: „Was rollten sie wohl von den Wägen?“ – „Wohin blicken sie?“ – „Wonach brüllte der Hauptmann?“ – „Bis zu wel-

chem Zeitpunkt sahen sie sich nimmer?“ usw. Es wäre aber ein Irrtum anzunehmen, hier würde ausschließlich nach inhaltlichen Gesichtspunkten erraten, was in die Lücken gehört. Immer wieder wird bei solchen ergänzenden Verfahren deutlich, dass auch kontextuelle (also strukturelle) und ästhetische Gesichtspunkte dabei eine Rolle spielen. Das wird immer dann besonders deutlich, wenn man nachfragt, ob man sich bei seinen Eintragungen hier und da vielleicht einmal „verbessert“ habe - oder was einem an den Eintragungen anderer besonders gut oder nicht gut gefällt. Dann kommen fast immer auch poetische Argumente ins Spiel: „Das klingt nicht gut.“ – „Das ist zu lang für diese Zeile.“ – „Das passt vom Rhythmus nicht.“ usw.

Einige Schülerinnen und Schüler lesen danach die gesamte Ballade noch einmal mit ihren Ergänzungen vor. Ja, die ganze Ballade! Denn sie wird durch jedes neue Wort insgesamt eingefärbt. Erst danach, das ist stets eine Frage der Zeit, lässt man auch einzelne Einfügungen im Verszusammenhang vergleichen und kritisch erörtern.

Am Ende möchte jeder (fast jeder zumindest) wissen, was da wirklich steht. Die Sicht auf den Originaltext ist also noch einmal von Neugier und Aufmerksamkeit bestimmt. Nun ist auch nicht ganz so selbstverständlich, was bei Brecht steht. Manche fühlen sich, wenn sie Ähnliches eingesetzt hatten, bestätigt; manche fühlen sich enttäuscht; manche sind verwundert; manche finden ihre eigene Formulierung besser. Fast bei jedem ist bei der Vergleichsarbeit ein gewisses Engagement vorhanden. Alle schauen aufgrund ihrer Operationen, Vergleiche und Reflexionen nun mit erhöhter Kompetenz auf den Text. Und nicht zuletzt: Alle haben sich ausdauernder und intensiver mit der Ballade auseinandergesetzt, als dies in einem rein diskursiven Verfahren normalerweise möglich gewesen wäre.

Bevor wir an eine gemeinsame Interpretation der Ballade herangehen, könnten sich die Schüler mit den Stationen dieser „Chronik“ noch einmal intensiver beschäftigen. Dabei gehen wir einmal davon aus, dass es ja vorstellbar wäre, ein Chronist unter den Leuten des Cortez hätte ein Tagebuch geführt, das eine andere Gruppe, die Monate später durch diese Gegend gekommen ist, gefunden hat. Was würde man wohl – zum Beispiel - über den 2. und 3. Juli 1520 für Aufzeichnungen in dem Tagebuch finden? Was könnte ein „Juan Horta“ als Tagebuchschreiber über die beiden Tage notiert haben? Und was könnte der Finder, ein „Julio Luis Carrera“ etwa, diesen Aufzeichnungen als Notiz hinzugefügt haben? – Wer solche Notizen aufschreiben möchte, muss sich noch einmal sehr genau in die geschilderten Ereignisse hineinversetzen, muss die einzelnen Stationen aus dem Balladentext herausfiltern und sich identifizierend in die Vorstellungen der Schreiber hineinversetzen. Das wäre ein weiterer produktiver Schritt, sich mit dem Text zu befassen, – vor allem mit seinem Inhalt, doch auch mit den Empfindungen der Chronisten.

Doch sprechen müssen wir am Ende auch über den Text selbst: Worum es darin geht, wie er gemacht ist, was uns besonders auffällt, wie ihn einzelne verstehen usw. Und hier müssten Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Rolle als Erklärende und Erläuternde durchaus nicht verzichten. Einiges von dem, was ich im einleitenden Teil zu dieser Ballade geschrieben habe, sollte man den Schülern als interessanten Wissensstoff durchaus auch vermitteln. Sich zueignen, anteilnehmend und handelnd beteiligt sein ist das eine, – das andere: informiert sein, wissen und Poetisches erkennen. Alles zusammen erst dient dem besseren Verstehen und womöglich dem Behalten eines solchen Textes.

Von des Cortez Leuten ***(Bertolt Brecht***

1	Am siebten Tage unter leichten Winden Wurden die Wiesen heller. Da die Sonne gut war Gedachten sie zu rasten. Rollten _____ Von den Wägen, machten Ochsen los. Die schlachteten sie gegen Abend. Da es kühl wurd Schlug man vom Holz des nachbarlichen Sumpfes Armdicke Äste, knorrig, gut zu brennen.

2	Den nächsten Tag stieg Singen aus dem Wald. Dumpf und verhallt. Sie sangen sich wohl zu. Nachts ward es stiller. Auch die Ochsen schwiegen. Gen Morgen war es, als ob Tiere brüllten Doch ziemlich weit weg. Langsam fraß _____ In leichtem Wind, bei guter Sonne, still Die Wiesen in den nächsten Wochen auf.

3	Die liegen drüben, wo _____. Man sieht sie nicht. Mit rauen Flüchen stolpern Die Leute im Geviert, ans Astwerk stoßend Das zwischen ihnen durchgekrochen war. Mit schlaffen Armen werfen sie sich wild In die Gewächse, die leicht zittern, so Als ginge leichter Wind von außen durch sie. Nach Stunden Arbeit pressen sie die Stirnen Schweißglänzend finster an die fremden Äste.

4	Dann schlangen sie gewürztes Fleisch hinunter Und fingen singend um die neunte Stunde Mit Trinken an. Die Nacht war kühl und grün. Mit heisrer Kehle, tüchtig vollgesogen Mit einem letzten kühlen Blick nach _____ Entschliefen sie gen Mitternacht am Feuer. Sie schlafen schwer, doch mancher wusste morgens Dass er die Ochsen einmal brüllen hörte.

5	Erwacht gen Mittag, sind sie schon im Wald. Mit glasigen Augen, schweren Gliedern, heben Sie ächzend sich aufs Knie und sehen staunend Armdicke Äste, knorrig, um sie stehen Höher als mannshoch, sehr verwirrt, mit Blattwerk Und kleinen Blüten süßlichen Geruchs. Es ist sehr schwül schon unter ihrem Dach Das sich zu dichten scheint. Die heiße Sonne Ist nicht zu sehen, auch der Himmel nicht. Der Hauptmann brüllt als wie ein Stier nach _____**.**

6	Nachts wuchs das Astwerk. Doch es musste Mond sein Es war noch ziemlich hell, sie sahn sich noch. Erst gegen Morgen war das Zeug so dick Dass sie sich nimmer sahen, bis _____.

7	Die Äste wuchsen und vermehrten langsam Das schreckliche Gewirr. Später, am Abend Der dunkler war, weil oben Blattwerk wuchs Sitzen sie schweigend, angstvoll und wie _____ In ihren Käfigen, vor Hunger matt.

Von des Cortez Leuten ***(Bertolt Brecht)***

Am siebten Tage unter leichten Winden
Wurden die Wiesen heller. Da die Sonne gut war
Gedachten sie zu rasten. Rollten _____
Von den Wägen, machten Ochsen los.
Die schlachteten sie gegen Abend. Da es kühl wurd
Schlug man vom Holz des nachbarlichen Sumpfes
Armdicke Äste, knorrig, gut zu brennen.
Dann schlangen sie gewürztes Fleisch hinunter
Und fingen singend um die neunte Stunde
Mit Trinken an. Die Nacht war kühl und grün.
Mit heisrer Kehle, tüchtig vollgesogen
Mit einem letzten kühlen Blick nach _____.
Entschliefen sie gen Mitternacht am Feuer.
Sie schlafen schwer, doch mancher wusste morgens
Dass er die Ochsen einmal brüllen hörte.
Erwacht gen Mittag, sind sie schon im Wald.
Mit glasigen Augen, schweren Gliedern, heben
Sie ächzend sich aufs Knie und sehen staunend
Armdicke Äste, knorrig, um sie stehen
Höher als mannshoch, sehr verwirrt, mit Blattwerk
Und kleinen Blüten süßlichen Geruchs.
Es ist sehr schwül schon unter ihrem Dach
Das sich zu dichten scheint. Die heiße Sonne
Ist nicht zu sehen, auch der Himmel nicht.
Der Hauptmann brüllt als wie ein Stier nach _____.
Die liegen drüben, wo _____.
Man sieht sie nicht. Mit rauen Flüchen stolpern
Die Leute im Geviert, ans Astwerk stoßend
Das zwischen ihnen durchgekrochen war.
Mit schlaffen Armen werfen sie sich wild
In die Gewächse, die leicht zittern, so
Als ginge leichter Wind von außen durch sie.
Nach Stunden Arbeit pressen sie die Stirnen
Schweißglänzend finster an die fremden Äste.
Die Äste wuchsen und vermehrten langsam
Das schreckliche Gewirr. Später, am Abend

Der dunkler war, weil oben Blattwerk wuchs
Sitzen sie schweigend, angstvoll und wie _____
In ihren Käfigen, vor Hunger matt.
Nachts wuchs das Astwerk. Doch es musste Mond sein
Es war noch ziemlich hell, sie sahn sich noch.
Erst gegen Morgen war das Zeug so dick
Dass sie sich nimmer sahen, bis _____.
Den nächsten Tag stieg Singen aus dem Wald.
Dumpf und verhallt. Sie sangen sich wohl zu.
Nachts ward es stiller. Auch die Ochsen schwiegen.
Gen Morgen war es, als ob Tiere brüllten
Doch ziemlich weit weg. Langsam fraß _____
In leichtem Wind, bei guter Sonne, still
Die Wiesen in den nächsten Wochen auf.

Literatur

Haas, Gerhard/Spinner, Kaspar H./Menzel, Wolfgang: Handlungsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch Heft 123/1994, S.

Hinck, Walter: Die deutsche Ballade von Bürger bis Brecht. Göttingen 1978.

OTTO SCHOBER

„Sprachkunde“ oder kulturethologisch fundiertes Betrachten von Relikten in Kommunikation und Sprache?

Der vorliegende Versuch betrachtet traditionelle Inhalte der „Sprachkunde“ (vor allem das Arbeiten mit Etymologien) aus kulturethologischer Sicht. Dieser interdisziplinäre Zugang überwindet Denkweisen, die den Wortschatz isolieren und mythologisieren. Statt dessen werden einzelne Ebenen der Sprachverwendung systematisch miteinander verbunden und unter Rückgriff auf evolutionstheoretisch hergeleitete Kategorien in ihren Wandlungsprozessen untersucht. Die hier ausgewählte Kategorie ist die der Reliktbildung.

1 Sprachkunde

Mit dem Ausdruck „Sprachkunde“ verbinden sich traditionelle Inhalte des Deutschunterrichts wie sie Seidel (1989) und Bachem (1975) beschreiben oder wie sie in Helmers’ Methodik unter „Sprachkunde“ (in Abgrenzung zur „Sprachlehre“) dargestellt sind (Helmers 1966). Zum Traditionsbestand gehören seit Hildebrand (Hildebrand 1867; das Folgende ist dort wörtlich genannt) *bildliche Wendungen*, *Familiennamen* (auch *Berufsnamen*, *Ortsnamen*, *Namen aus der Heldensage* etc.), *Fremdwörter*, *Lehnwörter*, *Mundart*, *Sprüche* und *Sprichwörter*, *Volksetymologie*. Beiträge zur Sprachkunde aus unserem Jahrhundert ergänzen die erwähnten alten Lerninhalte um zahlreiche neue, etwa um *Bedeutungsfelder*, *metaphorische Prozesse*, *Fachsprachen*, *Soziolekte*, *Jugendsprache*.

Schon diese unvollständige Aufzählung lässt nachfragen, welche wissenschaftliche Entsprechung sprachkundliche Inhalte haben. Etymologie und Semantik lassen sich für ihre Analyse heranziehen, aber auch eine Reihe weiterer (Teil-) Disziplinen. Wir haben es mit einer unsystematischen Mischung von Lerngegen-ständen zu tun, die auch oft mit wenig gesicherten Begriffen abgehandelt werden. Beim Rückblick auf die Geschichte des Deutschunterrichts fällt ein Weiteres negativ auf. Viele dieser Inhalte (besonders solche sprachhistorisch-etymologischer Art) sind in den letzten Jahrzehnten nahezu oder vollständig verschwunden, und zwar im Westen Deutschlands noch stärker als im Osten. Und die (Teilbereichs-) Bezeichnung „Sprachkunde“ kommt nicht mehr vor (keine Nennung dieses Stichworts bei Lange u.a. 1998). Dafür gibt es wohl die beiden folgenden Ursachen:
Wie von Bachem und Seidel selbst deutlich herausgestellt wird, ist der Begriff durch den Nationalsozialismus und seine Wurzeln ideologisch befrachtet:

> Durch die alte Praxis des intuitiv räsonierenden wertenden Urteilens über Wörter haben sich Einstellungen verfestigt, die in der Rede von den „schlechten Schwammwörtern“, von der „Unsprache“, der „Schlammflut der Welscherei“ ..., von der Sprache als „Spiegel der rassischen Volksart“ ... und von der „Macht“ des gesprochenen Führerworts ... zum Ausdruck kommen. (Bachem 1975, S. 194)

> Zu Zeiten, als der Deutschunterricht es als seine Aufgabe ansah, den Kindern Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums zu erschließen und in ihnen Stolz auf deutsche Art wachzurufen, hatte Sprachkunde ... ihre Stunde, was sie bei der Revision der Inhalte des Deutschunterrichts in den 70er Jahren selbstverständlich stark belastet hat. (Seidel 1989, S. 7)

Kritik an der Ideologiebefrachtetheit sprachkundlicher Traditionen wird zudem nicht nur gegenüber dem Nationalsozialismus geäußert:

> [Sprachkunde hat] eine unterschwellig sehr wirksame historische Rolle gespielt, ob sie nun ausdrücklich in den Dienst einer herrschenden Ideologie trat, z.B. den Deutschunterricht als „wehrgeistige Erziehungsaufgabe“ ansah ..., zur „Erziehung zum sozialistischen Bewusstsein“ und zur „patriotischen Gesinnung“ aufrief ..., von der „Verantwortung“ gegenüber der eigenen Sprache (im „bürgerlichen“ Sinne) sprach ... – oder sich in ihren politischen Zielen nicht ausdrücklich erklärte und das „Staunen vor dem Reichtum“ der Sprache... als zentrales Lernziel nannte. (Bachem 1975, S. 194)

Befasst man sich heute beispielsweise mit Namendidaktik oder Fremdwortdidaktik (vgl. Schober 1993; Frank/Schober 2000), so stößt man neben der ideologischen Anfälligkeit noch auf eine zweite Schwäche, die der Sprachkunde inhärent ist. Auch wer es sympathisch finden mag, dass Seidel dem semantischen und etymologischen Bereich der Sprachbetrachtung besonders motivierende Kraft zuspricht, da doch „jeder Mensch ein natürliches Interesse an seinen Wörtern“ (Seidel 1989, S. 15) hat, wird angesichts der wissenschaftlichen Entwicklung die Gefahr der Isolation des „Wortgutes“ erkennen. Die hohe Komplexität von Wortgebilden, die enge Vernetztheit der Wörter untereinander, ihr Bezug zu Morphologie und Syntax fallen dem linguistisch geschärften Blick der Didaktikerinnen und Didaktiker immer mehr auf (vgl. Eisenberg/Linke 1996; Baurmann/Eisenberg 1984). So haben Eigennamen morphologische Sonderregeln (Pluralbildung, Artikelverwendung) oder zeigen Fremdwörter höchst unterschiedliche Stufen der Integriertheit ins Deutsche und seine Grammatik – was aus Forschungsergebnissen einer vorwiegend synchron orientierten Sprachwissenschaft deutlich erhellt, aber im Sprachkundeunterricht lange unbeachtet blieb.

Das sind eigentlich Gründe genug, Sprachkunde als Teil des Deutschunterrichts zu vergessen oder in der schon weithin eingetretenen Vergessenheit zu belassen. Aber wird der Abschied von doch faszinierenden Inhalten und Arbeitsweisen nicht schwer fallen, wie wir sie beispielsweise in dem (freilich wenig bekannten und inzwischen vergriffenen Buch) „Wörter im Sprachbewusstsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe I“ (Seidel 1989) haben? Und muss es im Deutschunterricht nicht um ein Miteinander diachroner und synchroner Sprachbetrachtung und ein Zusammenführen semantischer und syntaktischer Analyse gehen? Anzustreben sein wird also wohl eher ein Neuanfang (unter welcher Teilbereichsbezeichnung oder unter welchem Integrationsprinzip auch immer); neue Grundlagen sind zu suchen, die die

oben erwähnten Gefahren ausschließen helfen – Seidel macht dazu selbst sehr erwägenswerte Vorschläge.

Der folgende Versuch ergänzt Seidels Revisionsbemühungen. Er zeigt für eine Reihe der sprachhistorischen, auf Sprachwandel bezogenen und etymologischen Inhalte der Sprachkunde (und diese machen einen nennenswerten Teil aus), dass uns kulturethologische Zugriffe zur Verfügung stehen, mit denen sich sprachkundliche Inhalte unter übergeordneten Gesichtpunkten fassen lassen, und zwar rational und ohne die „idyllische Vereinheitlichung einer Volkssprache und antirationale Grundeinstellung zur Sprache“ und ohne das „Kündende und Tümelnde“ (ebd., S. 9) aus der Geschichte des Faches. Diejenige Kategorie der Kulturethologie, die hier eine ergiebige Analysehilfe bietet, ist die der Reliktbildung.

2 Reliktbildung als kulturethologische Verlaufsform

In biologischen wie kulturellen Verläufen lassen sich Reliktbildungen beobachten – als „Rückentwicklung funktionslos gewordener Merkmale, ... die allerdings auch neue Funktionen erhalten“ (Liedtke 1994a, S. 72). Für den kulturellen Bereich haben u.a. Koenig und Liedtke diese „Verlaufsform“ (die neben weiteren Verlaufsformen steht, so der Variation, der merkmalspezifisch unterschiedlichen Varianz, der Luxurierung, der Funktionsveränderung, der Kombination und Integration verschiedener Entwicklungsstränge) verdeutlicht und dazu sehr griffige Beispiele vorgeführt (vgl. Liedtke (Hrsg.) 1994). Zur Genese der Kulturethologie und zur Veranschaulichung des mit „Reliktbildung“ Gemeinten gibt Liedtke einen biografischen Einblick:

> [Otto Koenig] hatte es als „Schlüsselerlebnis“ empfunden, als er im Alter von zehn Jahren mit seinem Vater in Südfrankreich Ferien machte und sie die Segelboote, die vielfach bereits über Zusatzmotore verfügten, beobachteten ... Der Vater äußerte dabei, dass wegen der zunehmenden Motorisierung der Schiffe die Segel zukünftig wohl immer kleiner ausfallen würden, bis schließlich auf den Bugen der vollmotorisierten Schiffe nur noch Segelattrappen, deren Herkunft niemand mehr zu erraten wisse, zu finden seien. (Liedtke 1994b, S. 11.)

Die aus evolutionsbezogener Theoriebildung gewonnene kulturethologische Kategorie „Relikt/Reliktbildung“ wurde inzwischen erfolgreich auf viele Gegen-stände (Bräuche, Uniformen, Schreibgeräte, liturgische Gewänder, künstlerische Motive usw.) angewandt. Ob sie sich für das Gebiet von Kommunikation und Sprache mit gleicher Griffigkeit anwenden lässt, ist nicht ganz sicher, weil hier besonders vielschichtige Verhältnisse vorliegen. Es wird sich aber zeigen, dass Kommunikation (vorsprachliche Austauschprozesse) und Sprache (Repräsentationsprozesse) Reliktbildungen aufweisen, wie sie in vergleichbarer Form an anderen Natur- und Kulturerscheinungen zu beobachten sind.

3 Analoge körpersprachliche Mittel

Neuere Veröffentlichungen zur Sprachkunde rechnen mitunter auch nonverbale/körpersprachliche Erscheinungen zu ihren Inhalten. Schon dies rechtfertigt, auch hier auf einer derart elementaren Ebene zu beginnen. Der eigentliche Grund, bei der Suche nach Reliktbil-

dungen bei den „analogen körpersprachlichen Mitteln“ zu beginnen, ist aber grundsätzlicherer Natur. Das vorliegende Vorhaben möchte eine gewisse Systematik kommunikativer Ebenen und Mittel zugrunde legen und sucht nacheinander bei Körpersprache, Phonemen, Graphemen, Morphemen, Wörtern, Wendungen und Syntax nach relikthaften Einzelbeispielen.

Bei körpersprachlicher Kommunikation treten in bestimmten Situationen Mittel auf, bei denen wir die Herkunft aus frühen Stadien unserer Stammesgeschichte und/oder aus der frühkindlichen Ontogenese spüren. Ermitteln wir Relikte für das Lautliche (genauer: für die „vokale nonverbale Kommunikation“ – vgl. Rosenbusch/Schober (Hrsg.) 1995), so achten wir auf Elemente, die von der ursprünglichen Funktion unserer Sprechwerkzeuge ausgehen, nämlich der Nahrungsaufnahme. Diese kann von Lust oder Abwehr begleitet sein, das dazu kommende Atmen von Gefühlen der Sicherheit und Unsicherheit. In der Stimme wird somit „Stimmung“ hörbar:

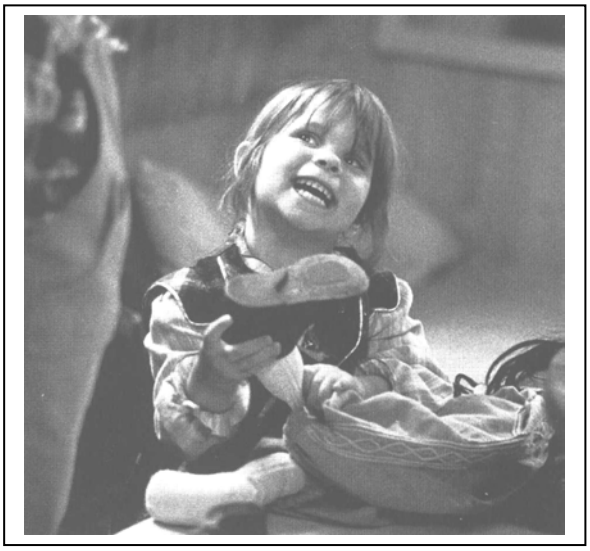
> Es ist daher nicht verwunderlich, dass allgemein-menschliche Phänomene – wie Angst, die sich beklemmend auf Brust und Atmung auswirkt, Ekel, der uns die Kehle zuschnürt, Wohligkeit, die entspannend wirkt – auch in der Stimme ihren Ausdruck finden. (Eck-ert/Laver 1994, S. 162.)

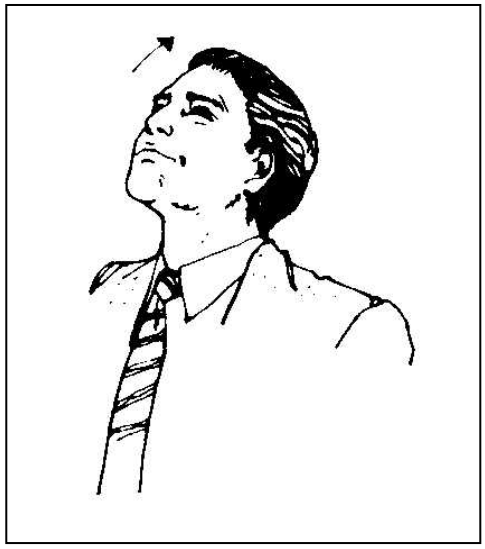
Mit Schülerinnen und Schülern anhand von Stimmbeispielen diesen Grundlagen nachzuspüren ist möglich, zumal wenn sie als Zuhörende nicht nur die akustischen Unterschiede registrieren, sondern den Muskelanspannungen bzw. -ent-spannungen, den Erweiterungen und Verengungen nachspüren, wie sie sich durch „interne Simulation“ automatisch einstellen (vgl. ebd., S. 101). Erkenntnis:

> Die Stimme kann einen drohenden Unterton haben, sie kann vor Erregung zittern, vor Wut beben, aber auch tränenerstickt oder traurig oder dumpf sein oder ganz versagen, ebenso kann sie zärtlich, beruhigend, fest oder fröhlich sein. (Promp 1998, S. 41.)

CD-Material für solche Arbeit steht (bei Eckert/Laver 1994) zur Verfügung. Es bietet u.a. Beispiele mit knarrigen und „Grabesstimmen“, mit behaucht-erotischen Stimmen, mit gestressten Stimmen, bei denen die Tonhöhenkontrolle entgleist, mit der Kleine-Mädchen-Stimme bei Frauen (die immer seltener wird). Vielleicht wagt man sich in Fortsetzung solcher Analysen mit Kollegiatinnen und Kollegiaten auch an die Analyse von Hitlerreden heran. Diese rissen oft gerade durch die extreme lautliche Abweichung von einem normgerechten und diskursiven Sprechen mit. Sprechfehler, Überschlagen der Stimme, kurzzeitiger Gebrauch tiefer Stimmlagen sowie atavistische Rückfälle (Kreischen etc.) haben Zuhörermassen demagogisch mobilisiert.

Kommen wir von der vokalen nonverbalen Analogkommunikation zur nonvokalen, also sich visuell vollziehenden Kommunikation. Die beiden folgenden Bildbeispiele sollen relikthafte Bestandteile in Mienen und Gesten aufdecken helfen. Es sind Relikte, bei denen die Kommunikationspartner stutzen, sich missverstehen oder aufkommende Verständigungsprobleme zu besprechen haben.





Das Kinderbild (Barth/Markus 1996, S. 61) zeigt ein Verhalten, für das der Reliktbegriff einen Schlüssel bietet. Gehen wir zur Deutung zunächst auf eine Alltagserfahrung zurück, die Lehrerinnen und Lehrer oft machen können. Die Lehrperson hat einen Schüler bei einem Verstoß ertappt, ist empört, redet ihm ins Gewissen, erwartet Zerknischung – erntet aber ein freches Grinsen, was die Empörung noch steigert. Dabei ist dieses Grinsen gar kein Auslachen, keine Überlegenheitsgeste, sondern eine Unterwerfungsgeste, ein Die-Waffen-Strecken. Die Ethologie verweist auf die phylogenetische Grundlage im Grinsen der Affen, „bei dem die Zähne völlig bloßgelegt sind und das von untergeordneten Tieren als ein Beschwichtigungssignal benutzt wird“ (Argyle 1979, S. 48). Mitunter missverstehen wir dieses Signal aber wegen seiner Nähe zum gut gelaunten Lachen und zum überlegen-aggressiven Lachen – was übrigens schon Darwin auffiel. Also: kein heiter lachendes, sondern ein eine Reliktgeste zeigendes Kind! Es fühlt sich unsicher und verstärkt mit der bloßgelegten Kehle seine Unterwürfigkeit (vgl. Barth/Markus 1996, S. 61).

Unterricht wird auf eine Erscheinung wie die eben dargestellte eher im Fach Biologie eingehen als im Fach Deutsch; es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass auch Deutschlehrerinnen und -lehrer derartige Relikte in konkreten Kommunikationssituationen erkennen und besprechen. Einer Besprechung und zusätzlich einer interkulturellen Interpretation ist dagegen die Reliktgeste des zweiten Bildes (Morris 1995, S. 153) gut zugänglich. Es zeigt die zwar kulturkreisspezifische, aber gleichwohl biologisch fundierte Erscheinung des „griechischen Nein“. Uns Mitteleuropäer verwirrt diese Geste des Den-Kopf-zurück-Werfens selbst dann noch, wenn wir ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie eben ein Nein und nicht etwa ein Ja darstellt. Die Gesamtbewegung erinnert uns zu sehr an unser bejahendes Kopfnicken.

Wir haben hier eine im Mittelmeerraum verbreitete Form der Körpersprache. Sie hat sich aus einer der Arten herausgebildet, mit der ein Baby Nahrung ablehnt. Es kann den Kopf in den Nacken werfen und damit „Nein!“ sagen. Unsere Nein-Geste ist anders entstanden, nämlich aus dem seitlichen Wegdrehen des Kopfes gegenüber der Mutterbrust oder der Nahrung (vgl. ebd.).

4 Digitale körpersprachliche Mittel

Das „griechische Nein“ nähert sich bereits den Emblemen, also jenen digitalen nonverbalen Mitteln, die in der jeweiligen Kultur quasi Wörter ersetzen und bedeutungsmäßig exakt festgelegt sind. Sie enthalten oft kulturgeschichtliche Relikte. Für Schülerinnen und Schüler, die am Fernsehen mit der Gebärdensprache konfrontiert werden, bietet es sich u.a. an zu zeigen, wie die Gebärdendolmetscherin Japan (mit einer Geste für Tempel), die Türkei (mit einem Halbmondzeichen), Australien (mit spitzen Diebesfingern in Erinnerung an die auf den Erdteil abgeschobenen Zuchthäusler) darstellt. Ein auch nicht eben schmeichelhaftes Relikt steht für Deutschland: Hier hat die Pickelhaube überlebt, also der Helm mit Metallspitze, den die preußische Armee im Jahre 1842 einführte (Cornelius/Leitholf 1967):

Das Bildbeispiel illustriert Wandlungsprozesse, wie sie sich auch im Wortschatz niederschlagen können. Man denke nur an die ebenfalls relikthafte Verwendung des Wortes „drehen“ im Bereich der Filmarbeit. Die Leute sprechen dort immer noch vom Drehen usw., wiewohl an den modernen elektronischen Aufnahmegeräten jetzt mehr gedrückt und getastet als gedreht wird. (Vgl. dazu auch Keller 1994, S. 20)

5 Phoneme

Betrachten wir unser Phoneminventar unter dem Reliktaspekt, so kommt eine Vermutung auf, warum Kinder und auch noch Jugendliche ein unglaubliches Vergnügen daran haben, Sprachspielereien zu machen oder mit konkreter Poesie umzugehen. Es sind womöglich die wieder eröffneten Zugänge zu noch unnormierten, unregulierten Lauterfahrungen aus dem Verlauf des Spracherwerbs, bei dem wir unseren eingeschränkten muttersprachlichen Lautbestand übernehmen.

Ähnlich verdienen es die Phoneme unserer Dialekte, unter dem Aspekt der frühen emotionalen Verbundenheit mit Mundartwörtern und -lauten gewürdigt zu werden. Auch Mundartpoesie kann ganz besonders Spaß machen. Unter soziologischer Perspektive wird man eher mit dem Dialekt verbundene Probleme erkennen. Der Nur-Mundartsprecher erlebt seine Dialektlautungen (ebenso wie spezielle dialektale Grammatik„fehler“) u.U. als Belastung. Sie führen ihn in „Interferenzen“ hinein, wenn er sich standardsprachlich äußern will. Schon die Didaktik der siebziger Jahre hat erkannt, dass dies nicht zu Diskriminierungen, sondern zu Kontrastierungen führen sollte, damit der Schüler mitvollzieht: In meinem regionalen Sprachsystem (das der Standardsprache vielleicht sogar vorausliegt) klingt es so oder heißt es so, im standardsprachlichen System aber so. (Vgl. Schober 1978.)

Aussagen darüber, inwieweit Dialektbesitz und -gebrauch relikthafte Züge besitzt, müssen für Deutschland wegen großer regionaler Unterschiede stark differenziert sein. In bayerischen Verhältnissen z.B. ist Mundartsprechen recht öffentlich und verweist nur eingeschränkt auf soziale Schichtzugehörigkeit und sonstige Besonderheiten. In hannoveranischen Verhältnissen dagegen könnten Fremde vermuten, die Mundart sei ausgestorben oder ein ganz selten anzutreffendes Relikt. Tatsächlich aber charakterisiert dort das alte Erbe Dialekt „ausschließlich die private Situation unter Einheimischen“ (Mattheier 1986, S. 274).

6 Grapheme

Unsere „Buchstabenschrift“ kennt viele historische Schreibungen. Beim Wort „Thron“ zum Beispiel hat sich das h bekanntlich wegen eines kaiserlichen Wunsches erhalten (und nicht wegen der zum Griechischen herstellbaren Bezüge); das h in „Schuh“, das wir als Dehnungs-h nehmen, ist ein Überbleibsel mittelhochdeutscher Schreibung. Solche und ähnliche „Relikte“ waren schon bisher Gegenstände eines reflektierenden Rechtschreibunterrichts. Sie eignen sich zur Anwendung, ja Verdeutlichung der Verlaufsform Relikt und entsprechende Vergleiche. Dem Kulturethologen fällt dazu ein Parallelbeispiel ein: Von der Kutsche hatten die Autos lange Zeit das Trittbrett als Erbe übernommen und behielten es selbst dann noch lange bei, als es gar keine Funktion mehr hatte. Beim VW-Käfer war aber aufgrund seiner besonderen Form eine neue Funktion entstanden, nämlich die Stabilität der Kotflügel zu unterstützen.

Über die Rechtschreibreform lässt sich nur unter Einbezug des Reliktaspektes nachdenken. Beispiele: Das h aus rauh haben die Reformer abgeschafft, weil es das einzige deutsche Wort wäre mit einem h nach Diphthong; die Erlaubnis der st-Trennung ist eine späte Aufhebung einer durch Veränderungsprozesse sinnlos gewordenen und schon lange als „Schreibrudiment“ empfundenen Regel. Das Trennverbot lebte noch weiter, als die frühere feste Buchstabenkombination aus st (mit einem s mit Ober- und Unterlänge) schon überholt war.

Unter dem Aspekt der Verlaufsform Relikt ist auch die Frage des Reformbedarfs bei verbläuen, belämmert, Quäntchen usw. interessant. Dies sind umstrittene „Neumotivationen“ in Form „falscher Etymologien“ gegenüber nicht mehr verstandenen Schreibweisen. Gegen die Neuschreibungen wäre, so die Position Munskes gegenüber der der Reformer, dann nichts einzuwenden, „wenn sie sich denn bereits im Usus durchgesetzt hätten“ (Munske 1998, S. 418). Munske deckt im Zusammenhang dieser Argumentation auf, woher die zur Reformkritik führende Auffassung kommt, Schreibungen müssten auch historisch richtig sein:

Dies ist ein Erbe aus der Zeit dominierender historischer Sprachwissenschaft in Deutschland, welches man für überholt erklären mag; das ändert aber nichts daran, dass dies ein Bewusstseinselement im Sprachverständnis vieler Deutscher ist. (Ebd.)

7 „Wortbausteine“, Wörter

Wortbildungsprozesse vermehren unseren Wortschatz. Eine erste Erkenntnis wissenschaftlicher wie schulischer Betrachtung ist: Viele Wortbausteine (um hier statt der linguistischen Fachbegriffe ein anschauliches Wort zu verwenden) sind produktiv, oft sogar sehr produktiv. Man denke etwa an -itis, das wir von „Bronchitis“ bis zur „Telefonitis“ und „Fusionitis“ verwenden können. Die zweite Erkenntnis: es haben sich auch hier „Relikte“ erhalten (von den Linguisten „unikale oder blockierte Morpheme“, „Pseudomorpheme“, „Himbeermorpheme“ genannt). Sie sind (in einer biologischen Analogie formuliert) „unfruchtbar“ geworden. Bausteine, die wir nur einmal in unserer Sprache finden und bedeutungsmäßig nicht mehr verstehen, sind z.B.:

Morphem	**Zusammensetzung, Ableitung**	**Etymologie**
brom	Brombeere	Beere des Dornstrauches (mhd. brâme)
dau	verdauen	gehört zu tauen (schmelzen)
flat	Unflat	flat (vlât) heißt mhd. Sauberkeit
sint	Sintflut	ahd. heißt sina- „immer“. Seit dem 13. Jhdt. wird das Wort zu „Sündenflut“ umgedeutet.

Beim Relikt der „unikalen Morpheme“ hat, auch im Sinne der Kulturethologie formuliert (vgl. Liedtke 1994a, S. 72 f), eine Einbuße der Funktionen stattgefunden, hier der Wortbildungsfunktionen. Volksetymologien der schon mit „Sündflut“ angedeuteten Art führen zu Neumotivationen und Funktionsveränderungen, z.B.: „Maulwurf“: er wirft gar nicht mit dem Maul, wohl aber ist er ein Erd- oder Haufenwerfer (ae. mûwa, der Haufen). Der relikthafte Wortbestandteil war also durch Sprachwandel unverständlich geworden, übernahm aber die Bedeutung und die Form des vertrauten Wortes für den Körperteil „Maul“. Ähnliche Beispiele: Friedhof (ahd. frîten, einhegen) , Wetterleuchten (mhd. weterleichen zu leichen = hüpfen; vgl. das Laichen der Frösche), Grasmücke (smucken bedeutet schlüpfen, verwandt mit schmiegen). Was hier erfolgt, sind „Notassoziationen“. Solche gehören zu unserem Alltag – geboren aus dem Wunsch nach Kohärenz. Seidel belegt dies an häufig gemachten, aber falschen Herleitungen von Wörtern wie Stegreif (gehört zu „Steigbügel“), Lachmöwe (gehört zu „Lake/Lache“) und „Dichtung“ (gehört zu „diktieren, lat. dicere“) (vgl. Seidel 1989, S. 27 ff).

Für die Jugendlichen gibt es immer wieder die Erfahrung des „Archaischwerdens“ bestimmter Wörter/Wortbestandteile. Sie meiden diese und ersetzen sie durch Synonyme der Jugend-

sprache. Auch Erwachsene kennen „archaische Synonyme“ und verwenden Kamerad, Amtsbruder, buhlen usw. in der Regel nicht mehr (vgl. ebd., S. 96). Und angesichts alter (abwertender) und neuer (neutraler) Synonyma fallen uns aktuelle Wandlungsprozesse auf: die Putzfrau wird zur Raumpflegerin, die Fürsorgerin zur Sozialarbeiterin usw. (vgl. ebd., S. 36 und 101; vgl. andererseits zu verschleiernden Euphemismen wie „Entsorgungspark“ ebd., S. 51.). Und der Literaturunterricht führt oft in vergangene Zeiten mit befremdenden Wortbedeutungen oder auch mit Restbedeutungen, die durch einen besonderen Zusammenhang oder eine besondere Betonung deutlich werden. Plötzlich sehen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise, was hinter Wörtern wie freund-lich, günst-ig usw. steckt.

8 Wendungen

Zu den relikthaften Aspekten von Wendungen (Wortverbindungen, Phraseologismen) vermittelte der traditionelle Deutschunterricht viel kulturelles Wissen, inbesonders bezüglich der Herkunft. Ein noch grundsätzlicheres Herangehen an sich hier zeigende kulturelle Wandlungsprozesse ist gut denkbar. Unter kulturethologischer Perspektive sei dies exemplarisch an der Diskussion um die schier undeutbare Wendung „sich nicht ins Bockshorn jagen lassen“ aufgezeigt.

Röhrich (Röhrich 1994, S. 229) findet nicht weniger als neun Erklärungsansätze und belegt für das 16. Jahrhundert, „dass das Bewusstsein für eine ursprüngliche oder ältere Bedeutung schon damals verloren gegangen war“. Wichtiger als das Sichten konkurrierender Deutungen ist für den schulischen Zusammenhang die Tatsache, dass „Ins-Bockshorn-jagen“ als unverstandenes Wortrelikt eigentlich hätte aussterben müssen. Aber offenbar stecken in ihm Merkmale, durch die die Sprachteilhaber an ihm hängen und ihm Bedeutungen beimessen:

> Nicht trotz, sondern wegen der mannigfaltigen volksetymologischen Umwandlungen erhielten sich Wort und Redensart; und gerade das Rätselhafte, das nicht ohne weiteres Verständliche trug mit zu ihrer Erhaltung bei. Vielleicht hat auch die bewusste oder unbewusste Freude am ausdrucksvollen Wortklang an der Erhaltung und Verbreitung mitgewirkt. (Ebd., S. 232)

So ist je nach Perspektive „Ins-Bockshorn-jagen“ ein Relikt und doch wieder nicht. Die Wendung wurde durch kulturellen Wandel zwar unverständlich, blieb aber aufgrund besonderer Merkmale (Klang, Assoziationen) attraktiv, so dass neue Deutungen (kulturethologisch gesprochen: neue Funktionszuweisungen) erfolgten. Auch Evolutionsbiologie und Kulturethologie sprechen in vergleichbaren Zusammenhängen von der Wichtigkeit der „Merkmale, die in irgendeiner Weise wahrgenommen werden können“ (Liedtke 1994a, S. 73).

9 Wörter im Satz

Deutschlehrerinnen und -lehrer wissen aus leidvoller Erfahrung: Die grammatischen Regeln unserer Sprache haben wir wohl internalisiert, aber sie im „Grammatikunterricht“ zu thematisieren, dies fällt schwerer als die auf reine Wortschatzdinge bezogene Reflexion. Der Blick auf Reliktbildungsprozesse im Bereich der Syntax wird sich deshalb auf besondere Auffälligkeiten konzentrieren.

Auch ein hervorragend deutsch sprechender Ausländer neigt bei bestimmten Feinheiten zu Fehlern und wundert sich über kaum beherrschbare „Sprachrelikte“. Ein Beispielfeld ist die unterschiedliche grammatische Behandlung homonymer Wörter. Wie ist „Bauer“ (Erbauer, Bauer, Vogelbauer) zu deklinieren? Probleme sind auch das oft als archaisch empfundene Genitivobjekt („ermangeln der ...“), die „geschleifte Burg“ (trotz „geschliffen“), „blutlose Wiedervereinigung“ (statt „unblutige“) usw. Aber selbst für den Muttersprachler sieht hier manches „alt“ aus und mag auf dem Weg zum wirklichen Relikt sein. Mit einem Terminus aus der Biologie könnte man sagen: Hier besitzt unser Sprachsystem (noch) „Merkmalskontrastierungen“. Aber sie werden nur beachtet, wenn man sie für praktisch wichtige Unterscheidungen braucht. Der biologische Begriff in seiner Anwendbarkeit auf einige der oben gebrachten Sprachbeispiele lässt sich erläutern am Gesang des Zilpzalp und des Fitis. Beide Vögel sehen praktisch gleich aus. Zur Arterkennung haben sie das Merkmal Gesang in einem Fall auf ein einfaches „Zilpzalp“ reduziert, im anderen Fall zu einem betont reichhaltigen Trillern gemacht.

Ähnliche Denkweisen könnten auch für die schon früher abgehandelte Sprachebene der Graphematik angewandt werden. Es wäre eine vernachlässigte „Merkmalskontrastierung“, wenn Schreibende die in vielen Fällen verlangte bedeutungsdifferenzierende Schreibung von Homonymen (Lid/Lied usw.) vernachlässigten. Hätten sich Bestrebungen durchgesetzt, auf die diskriminierende Schreibung bei „daß/das“ zu verzichten und einheitlich „das“ zu schreiben, hätten wir in älteren Texten wirkliche daß-Relikte. (In gewisser Weise haben wir sie auch jetzt durch die Veränderung von daß zu dass.) Vergleichbare Beispiele gibt es auch auf der Ebene der Wortbildung. Durch „Homonymenfurcht“ kann „englisch“ nicht mehr wie früher für „engelhaft“ stehen; im „englischen Gruß“ kommt es aber mit dieser Bedeutung noch als Relikt vor. (Vgl. Keller 1994, S. 116; Seidel 1989, S. 33 und 182.)

10 Ausblick

Eine konsequentere Anwendung des Entwicklungsgesichtspunktes (wie sie hier unter Betonung der ausgewählten Verlaufsform Relikt versucht wurde) könnte ein Gewinn für den Deutschunterricht sein. Erste Hinweise, wie solche Überlegungen zum schulischen Umgang mit Sprache und ihrer Geschichte beitragen können, liegen mit Obigem vor. Übergreifende Betrachtungsweisen der gezeigten Art auch im Deutschunterricht zu praktizieren, hat große Bedeutung für die Integration der Schulfächer. Es ist für den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler und ihr Hineinwachsen in die heute gültigen Denkweisen wichtig, sich in natur- wie geisteswissenschaftlichen Fächern in entwicklungsbezogene Sichtweisen einzuüben.

Literatur

Argyle, Michael: Körpersprache und Kommunikation. Paderborn: Junfermann 1979.

Bachem, Rolf: Wortkunde – Sprachkunde im Deutschunterricht. In: Sowinski, Bernhard (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln-Wien: Böhlau 1975, S. 193-208.

Barth, Marcella/ Markus, Ursula: Alles über Körpersprache der Kinder. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1996.

Cornelius, Michael/Leitholf, Eva: Die Welt in Händen. In: Süddeutsche Zeitung Magazin 10/1997, S. 67-73.

Eckert, Hartwig/Laver, John: Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union 1994 (mit Stimmbeispielen auf CD).
Frank, Rainer/Schober, Otto: Fremdwortdidaktik. In: Erlberg, Gabi u.a. (Hrsg.): Deutsch 2000. Fremdwörter – NS-Sprache – Deutschunterricht. Aachen: Shaker Verlag 2000, S. 71-78.
Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1966.
Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig: Klinkhardt 1867.
Keller, Rudi: Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen und Basel: Francke 1994, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.
Lange, Günter u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998, 6., vollständig überarbeitete Auflage.
Liedtke, Max: Verlaufsformen der Kulturentwicklung – dargestellt am Beispiel der Form- und Funktionsveränderung bei liturgischen Gewändern. In: Liedtke, Max (Hrsg.), 1994, S. 26-79 (1994a).
Liedtke, Max: Kulturethologie. Entstehung und Funktion einer neuen wissenschaftlichen Disziplin. In: Liedtke, Max (Hrsg.), 1994, S. 8-16 (1994b).
Liedtke, Max (Hrsg.): Kulturethologie. Über die Grundlagen kultureller Entwicklungen. München: Realis Verlag 1994.
Mattheier, Klaus J.: Sprachvarietäten als Kategorien zur Strukturierung der Alltagswelt. In: Narr, Brigitte/Wittje, Hartwig (Hrsg.): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr 1986, S. 269-279.
Morris, Desmond: Bodytalk. Körpersprache, Gesten und Gebärden. München: Heyne 1995.
Munske, Horst Haider: Was soll eine Orthographiereform leisten, was soll sie lassen? In: Sprachwissenschaft 23/1998, Heft 4, S. 413-421.
Promp, Detlef W.: Verbale Kommunikation als luxurierte Stimmfühlung? In: Liedtke, Max (Hrsg.): Zur Evolution von Kommunikation und Sprache. Ausdruck, Mitteilung, Darstellung (Matreier Gespräche). Graz: austria medien service 1998, S. 36-50.
Röhrich, Lutz: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Band 1. Taschenbuchausgabe. Freiburg/Br.: Herder 1994.
Rosenbusch, Heinz S./Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte der nonverbalen Kommunikation. Baltmanns-weiler: Schneider Verlag 1995, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.
Schober, Otto: Dialekt im Unterricht. In: Praxis Deutsch 27/1978, S. 12-21.
Schober, Otto: Personennamen. In: Praxis Deutsch 122/1993, S. 16-23.
Seidel, Brigitte: Wörter im Sprachbewusstsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel 1989.

JÜRGEN BAURMANN

Die Schreibforschung – ein Glücksfall für die Deutschdidaktik

In diesem Beitrag wird gezeigt, dass sich um den Komplex Schrift und Schriftlichkeit erstmals ein Arbeits- und Forschungsfeld konstituiert. Diese Entwicklung wird – so die These – von der Deutschdidaktik mitgetragen und in bestimmten Bereichen maßgeblich mitbestimmt. Innerhalb des interdisziplinären Geflechts geht dabei der Blick zum einen von einer didaktischen Frage hin zum umfassenderen Gesamtzusammenhang (vom Schreibenlernen zur Erforschung des Handschreibens); zum anderen profitiert etwa die Schreibprozessforschung von den Beobachtungen der Textproduktion in Schule und Universität. Innerhalb der Forschung lassen sich mit Eigler (1996) produkt- und prozessorientierte Methoden unterscheiden, wobei auf letztere vor allem zur Ermittlung von Teilprozessen und zur Erhebung von Zeitmaßen häufig zurückgegriffen wird. Das gilt für die Schreibprozessforschung und die Didaktik, von der Revisionsforschung bis hin zur Textgenetik und forensischen Schreibforschung.

1 Schreiben, Schrift und Schriftlichkeit – heterogen, vielfältig und komplex

Hieroglyphen und das Schreiben im alten Ägypten, die Mischung des Deutschen, Schwyzerdeutschen und Englischen in einer Zeitungsanzeige, der Brief eines Autors mit Zeichnungen, die Namensschilder von Schulkindern und die Mails der Studierenden mit Emoticons, Texte der konkreten Poesie und das Fingeralphabet, die Partitur zur Analyse eines Schreibvorgangs und die Überarbeitung einzelner Formulierungen – all' dies und noch viel mehr gehört zu Schrift und Schriftlichkeit. Mehr oder minder sind uns diese Zusammenhänge vertraut; und selbstverständlich ist uns die Tatsache, dass das Schreiben und die Schrift die Entwicklung ganzer Gesellschaften prägen. Um so erstaunlicher ist es jedoch, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Komplex bis in die Gegenwart hinein – wenn überhaupt – eher unkoordiniert erfolgte. Diese Sachlage resultierte (und resultiert) aus der Heterogenität, Vielfalt und Komplexität von Schreiben, Schrift und Schriftlichkeit; es führte dazu, dass verschiedene Disziplinen unabhängig voneinander einzelne Aspekte zur Schriftlichkeit untersuchten. Diese unbefriedigende Situation beginnt sich gegenwärtig zu verändern: Die Schreibforschung – oder umfassender – die Schriftlichkeitsforschung bildet sich als eigenes Arbeits- und Forschungsfeld heraus. Da die Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten, die Ziele und Bedingungen des Lehrens und Lernens dabei von erheblicher Bedeutung sind, kommt der Deutschdidaktik in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion zu. Forschungspraktisch und -politisch stellt somit die entstehende Schreibforschung einen Glücksfall für die Deutschdidaktik dar.

2 Schrift und Schriftlichkeit: Ein Arbeits- und Forschungsfeld konstituiert sich

Einen plausiblen Weg, dieses neue Arbeits- und Forschungsfeld zu konstituieren, haben die Herausgeber des Handbuchs „Schrift und Schriftlichkeit“ gewählt (Günther/Ludwig u.a. (Hrsg.) 1994/1996). Das zweibändige Werk orientiert sich an „unterscheidbaren Objektbereichen“, dabei von globaleren und allgemeineren zu spezielleren „Kennzeichnungen des Gegenstandes“ fortschreitend (Günther/Ludwig u.a. (Hrsg.) 1994, S. XI). So schließen sich an einzelne Artikel zu „allgemeinen Aspekten von Schrift und Schriftlichkeit“ weitere Beiträge zu „materialen“ und „formalen Aspekten“ an; so wird die „Schriftgeschichte“ mit dem Einblick in einzelne „Schriftkulturen“, werden „funktionale“ mit „gesellschaftlichen Aspekten“ verknüpft; dem Nachdenken über den Gebrauch von Schriftlichkeit seitens des Individuums schließen sich Artikel zum „Erwerb von Schriftlichkeit“, zu Schriftsystem, Text und zu Sonderschriften an.

Bedeutung und (notwendiges) Zusammenspiel einzelner Gesichtspunkte zum Thema lassen sich einprägsam an einer Frage illustrieren, die innerhalb der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts seit Jahren eine wichtige Rolle spielt. In den Lehrplänen der deutschen Länder wird gefordert, dass die Kinder in den beiden ersten Schuljahren auch eine verbundene Schrift lernen. Doch – welche Schrift sollte das sein? Welche genügt lerntheoretischen, schreibpraktischen und ästhetischen Erwägungen? Welche Ausgangsschrift hat sich bewährt und welche ist empirisch-experimentell überprüft worden? Auf der Grundlage bewegungsmotorischer Überlegungen hat Grünewald zunächst (1970) Mängel und Schwächen der „lateinischen Ausgangsschrift“ aufgedeckt, die 1953 als Richtform von der Kultusministerkonferenz gebilligt worden war. Aus dieser Kritik entwickelte dann die „Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung“ im „Arbeitskreis Grundschule“ 1973 die „vereinfachte Ausgangsschrift“, von der Grünewald in der Folgezeit – gestützt auf sog. empirische Untersuchungen – behauptete, dass sie hinsichtlich des Rechtschreibens, des Schreibtempos und der Lesbarkeit unübersehbare Vorzüge aufweise (zur Kritik dazu, siehe unten). Etwa zur gleichen Zeit (1968) entwickelten Schreibmethodiker und Schriftkünstler der damaligen DDR die „Schulausgangsschrift“ (Kaestner/Tost ^{10}1990), die in der Form der „vereinfachten Ausgangsschrift“ ähnelt, in der Bewegung allerdings – wie die „lateinische Ausgangsschrift“ – am Prinzip der Einzügigkeit festhält.

Doch diese Bemühungen haben bisher nicht zu einer allgemein akzeptierten Lösung geführt. Im Gegenteil, weitere wissenschaftliche Arbeiten spitzen die berechtigten Fragen (siehe oben) weiter zu. So wird beispielsweise in der didaktisch-pädagogischen Diskussion in Frage gestellt, ob ein verbundenes Schreiben überhaupt notwendig sei. Aus paläographischer Sicht gibt Rück (1988) dagegen zu bedenken, dass flüssiges, geübtes Schreiben stets zur Kursivität tendiert, je nach Schreibsituation jedoch variierend, worauf jüngst der Schriftkünstler und -lehrer Martin Andersch nochmals hingewiesen hat (Dehn 1993). Mai/Marquardt/ Quenzel (1997) bezweifeln auf Grund experimenteller Untersuchungen bei Patienten mit zerebral bedingten motorischen Schreibstörungen, ob generell verbundenes, einzügiges Schreiben, die Vorgabe von Lineaturen und die Fixierung auf Formtreue schreibdidaktisch angemessen sind; ihrer Meinung nach verdienen das Kritzeln und (Schreib-)Drucken erheblich mehr Beachtung, vermögen doch diese Tätigkeiten Schreibanfänger auf ein unverkrampftes „automatisches Schreiben“ vorzubereiten (Mai/Marquardt/Quenzel 1997, insbes. S. 227 ff.). Nun bleibt bei Mai/Marquardt/Quenzel ein wichtiger Umstand unberücksichtigt. Weingarten hat experimentell nachweisen können (zuletzt 1998), dass Schreibverläufe in erheblichem Maße

sprachlich bestimmt sind. Die Silbenstruktur der Wörter beeinflusst nämlich den Rhythmus professioneller Schreiber erheblich, und ungeübte Schreiber erarbeiten sich die damit zusammenhängenden „dynamischen Muster“ wohl erst nach und nach (Weingarten 1998, S. 62 bzw. S. 72 f.). Dieser Zugang und solche Ergebnisse stützen dann auch die kritische Sicht, die Topsch (1996) aus pädagogisch-psychologischer Sicht zu den empirischen Arbeiten Grünewalds formuliert hat. Die Fragen, auch die Stichproben der verschiedenen Untersuchungen und des durchgeführten Schulversuchs sowie erkennbare Mängel bei der empirisch-statistischen Verrechnung der Daten lassen es nicht zu, nach den genannten Untersuchungen davon zu sprechen, dass die „vereinfachte Ausgangsschrift“ empirisch gesichert zu besseren Rechtschreibleistungen, zu einem höheren Schreibtempo oder zu mehr Schriftqualität führe.

Dass innerhalb der gesamten Diskussion vordringlich an diejenigen zu denken ist, die eine verbundene Erstschrift erlernen, liegt auf der Hand. Erste empirische Belege zum kindlichen Schreibenlernen liefern dazu Anhaltspunkte: Eine mehrjährige Langzeitstudie von Sjölin (1996) zeigt, dass zwischen dem Schreiben, Gestalten und der Ich-Entwicklung Wechselwirkungen bestehen und dass Schriften – hier die figural ausgestalteten Namenszüge von Kindern – von Schulbeginn an über Jahre hinweg reichlich stabil bleiben. Zwei Dinge werden hier offenbar: Zwischen dem Malen und Schreiben bestehen bei Kindern zunächst fließende Übergänge (vgl. Steward 1995 und die Befunde bei Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 107); dass Handschriften trotz aller Entwicklungsunterschiede während des gesamten Lebens jedoch beim einzelnen Schreiber reichlich stabil bleiben, folgt dem „Grundsatz der relativen Konstanz“ (Grafl 1999, S. 101). Dass beim Schreiben mit der Hand insgesamt schon bei Schulanfängern Erfahrungen mit dem Drucken, also dem unverbundenen Schreiben, und die gesamte Einschätzung von Schrift und Schreiben eine Rolle spielen, haben Baurmann/Buchin/ Finsterwalder/Heß/Peglau (1998) bei deutschen, hat Buchin (1998) bei englischen Schulanfängern ermittelt. Hierbei trat zu Tage, dass – unabhängig vom Alter der Einschulung und den jeweiligen curricularen Entscheidungen zum Schriftspracherwerb – weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden Stichproben bestanden.

So beeindruckend diese Zusammenschau ausgewählter Ergebnissen sein mag – hinsichtlich der Erstschriften ist gegenwärtig ein gewisser Stillstand nicht zu übersehen. Was liegt angesichts einer solchen Situation nahe? Die Didaktik muss ihre Forschungsanstrengungen verstärken und interdisziplinär über den engen Teilbereich hinausgreifen. Was dies bedeuten kann, soll zumindest in einer Hinsicht erläutert werden. Die Entwicklung von Erstschriften und vor allem deren Beurteilung (siehe oben) sollte sich an Kriterien orientieren, die – wissenschaftlich solide – in der „forensischen Handschriftenuntersuchung“ Standard sind (nach Grafl 1999, S. 113) und die nach Michel (1996, S. 1039) „Strichbeschaffenheit“, „Druckgebung“, „Bewegungsfluss“, „Bewegungsführung und Formgebung“ sowie Bewegungsrichtung, Ausdehnung und Flächengliederung umfassen.

3 Bereiche der Schreibforschung

Die Schreibforschung entwickelte sich Anfang der 80-er Jahre als eine Form „angewandter kognitiver Wissenschaft“ (Eigler 1985, S. 301) aus der etablierten Erforschung des Textverstehens. Die damit verbundene Umorientierung war (und ist) insbesondere für die Schreibdidaktik und das schulische Schreiben bedeutsam: Das Verfassen von Texten wird nun als lehr- und lernbar angesehen, die Bedeutung der konstruktiven geistigen Tätigkeiten der Schrei-

berinnen und Schreiber als entscheidend herausgestellt. Darüber hinaus richtet sich die Aufmerksamkeit nun stärker auf die Prozesse beim Schreiben als auf deren Ergebnisse, entschiedener auch auf das, was Schülerinnen und Schüler beim Textproduzieren wirklich tun. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Bereiche der Schreibforschung unterscheiden. Schreiben kann gesehen werden in enger Verzahnung mit der Textverarbeitung (1); untersucht und erörtert werden zudem der Prozesscharakter der Textproduktion (2) oder Fragen zur Entwicklung und Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten (3). Die beiden zuletzt genannten Arbeitsbereiche sollen knapp erläutert werden. Hierbei wird zugleich deutlich, in welcher Weise erste theoretische Ansätze weiterentwickelt wurden.

Wo immer sich Forschung dem Schreiben als Prozess zuwendet, zielen zahlreiche Bemühungen darauf ab, den komplexen Vorgang der Textproduktion zu modellieren. Gewissermaßen als Urmodell wird mittlerweile der Entwurf von Hayes/Flower (1980) angesehen, der Schreiben in Teilprozesse auffächert und das Verfassen von Texten insgesamt als ein kognitives Verarbeiten darstellt. Einen gerade für die Deutschdidaktik attraktiven Ansatz wählt de Beaugrande (1984), wenn er Schreiben innerhalb einer Wissenschaft vom geschriebenen Text verortet. In der didaktischen Diskussion wird damit verschiedentlich die berechtigte Hoffnung verbunden, die vor Jahren versickerte textdidaktische Fundierung des Deutschunterrichts zurückzugewinnen (vgl. dazu Baurmann 2000). Noch stärker ins Zentrum der Deutschdidaktik rückt die handlungstheoretisch fundierte Weiterentwicklung von Wrobel (1995), der „Schreiben als Handlung“ darstellt, wodurch eine „finalistisch-instrumentalistische“ Engführung (Ortner 1995, S. 324) vermieden und der Aufsatzunterricht an aktuellen Auffassungen vom Lehren und Lernen orientiert werden kann. So weit die verschiedenen Modellierungen im Einzelnen auch voneinander abweichen – ihnen allen ist gemeinsam, dass die Teilprozesse wie das Entwickeln eines „Schreibhandlungsplans“, die „thematische Planung“, das Formulieren, das Aufschreiben und Überprüfen (nach Wrobel 1995, S. 28) nicht streng sukzessiv verlaufen, sondern sich interaktiv auf verschiedenen Ebenen bewegen, wiederholbar und rekursiv sind (vgl. dazu Ludwig 1983).

Das Nachdenken über den Schreibprozess – im Ergebnis entweder als Zusammenwirken komplexer Teilprozesse oder als Folge von Suchbewegungen, Impulsaufnahmen und -weiterführungen (Ortner 1995, auch Wrobel 1995) aufgefasst – hat spätestens in den 90-er Jahren dazu geführt, dass Lehrpläne zunehmend prozessorientiert ausgerichtet sind und die Überarbeitung von Texten eigens als Aufgabe herausgestellt wird. Damit rückt konsequenterweise ein weiterer Bereich der Schreibforschung ins Blickfeld, nämlich die Frage nach der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen.

Forscherinnen und Forscher, die diese Frage erörtern, gehen – zu Recht – davon aus, dass die Entwicklung und Aneignung des Schreibens im Spannungsfeld der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung zu sehen sind. Als entscheidend wird jeweils angesehen, in welchem Maße es Kindern und Jugendlichen gelingt, schreibend den „Aufbau einer Textwelt“ (Feilke 1996, S. 1180) zu leisten, dabei möglichst vorhandene Textmuster zu nutzen, Inhalte bereitzustellen, die Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens miteinander zu verbinden und sie zu meistern (vgl. dazu auch Becker-Mrotzek 1997, S. 110 ff.). Für die Planung von Lernprozessen ist es fraglos relevant, ob sich deutliche Entwicklungsverläufe beschreiben lassen. Inspiriert durch das Denken Piagets hat Bereiter (1980) die Schreibentwicklung als eine zunehmende Routinisierung von Teilfähigkeiten beschrieben, die dann ein Eintreten in die nächsthöhere Stufe ermöglicht. Ortner (1993) hat dieses schon klassische Modell als zu einsträngig und starr kritisiert, dann einen eigenen Beschreibungsversuch

– gleichermaßen Piaget folgend – an drei Dimensionen orientiert. Im Umfeld von Augst/Faigel (1986) bis Feilke (1996) wird anhand argumentierender Texte von Kindern und Jugendlichen herausgestellt, dass die Schreibentwicklung erheblich von den Aufgaben abhängt, die Schreiberinnen und Schreibern gestellt werden oder die sie selbst wählen (nach Feilke 1996, S. 1188). Becker-Mrotzek (1997, S. 294 ff.) verknüpft solche Ansätze, wenn er von drei Dimensionen ausgeht, die – von bereits vorhandenen Kernen ausgehend – sich zunehmend entfalten. Das gilt für die Thematisierung des „Sachverhalts im Text", für die „fokussierten Aspekte der Sprechhandlung" und die „Organisation der Schreibhandlung".

4 Methoden und Standards der Schreibforschung

In seiner Übersicht zu „Methoden der Textproduktionsforschung" unterscheidet Eigler (1996) „produktorientierte" und „prozessorientierte" Verfahren. Erstere liegen nahe, wenn die sprachliche Struktur eines Textes erfasst werden soll, um möglichst exakte Aussagen zu Wortwahl oder Satzbau zu formulieren (lexikalische bzw. syntaktische Analyse). Nun geht es beim Schreiben und in der Schreibforschung weniger um Wörter und Sätze, sondern vielmehr um Texte. Je nach Vorentscheidung (Text als kohärente Folge von Sätzen oder als Ergebnis komplexen kommunikativen Handelns, das sich in Äußerungen niederschlägt), greifen Analysen über Einzelsätze hinaus oder setzen an der Textstruktur an, insbesondere an Inhalt und Textzusammenhang. Darüber hinaus hat die texttheoretische Diskussion der letzten Jahrzehnte dazu beigetragen, dass neben den vertrauten sprachlichen Untersuchungen zunehmend verfeinerte Verfahren treten, die gedankliche Einheiten (Propositionen) oder Muster erwartbarer Handlungen (Schemata, Frames oder Scripts) in Texten zu ermitteln trachten.

Diese produktorientierten Verfahren sind für die Schreibforschung, die sich zunehmend prozessorientiert profiliert, gewiss nicht überflüssig; sie stützen oder ergänzen Verfahren, die Schreibvorgänge oder Teilprozesse darzustellen versuchen. Drei Schwerpunkte bilden sich gegenwärtig bei prozessorientierten Vorgehensweisen heraus:

- *Das Beobachten und Ermitteln von Teilprozessen, beispielsweise des Formulierens*
  Im Rahmen der Revisionsforschung, also der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Überarbeitung von Formulierungen, hat beispielsweise Rau (1994, S. 81) eine Studierende beim Schreiben eines Beschwerdebriefs beobachtet und u.a. Folgendes festgehalten:

  > *... Hm, nee, na ja, erst ma'n bisschen dezenter vielleicht doch -*
  > *Beim zweiten Brief erst wird's so:*
  > **Die achtundsiebzig Mark sechsundfünfzig können Se sich an'n Hut stecken *nee***
  > **Die Sache ist für mich jetzt erledigt** Die Sache
  > **Die Sache sehe ich als erledigt an**
  > sehe ich meinerseits als erledigt an.

- *Das Nachdenken über Verfahren zur Beobachtung von Prozessen*
  Zur Ermittlung von Prätextrevisionen, also von Überarbeitungen (hier fett), die bereits vor der Fixierung einer Äußerung (unterstrichen) erwogen werden, hat sich Rau auf das Think-

aloud-Verfahren gestützt. Dabei werden Schreiberinnen und Schreiber aufgefordert, alle ihre Tätigkeiten beim Schreiben zu kommentieren (hier im Ausschnitt kursiv). So wird im vorliegenden Ausschnitt deutlich, dass die Schreiberin bei aller Verärgerung fürs erste ihre Äußerung abmildert und explizit die eigene Sicht der Dinge („meinerseits“) betont. Das Think-Aloud-Verfahren, in der Schreibprozessforschung seit Jahren immer wieder praktiziert, hat sich in vielen Fällen bewährt, jedoch bei jüngeren Schreiberinnen und Schreibern seine Grenzen. Kindern fehlt für aussagekräftige Äußerungen oft die notwendige Sprachbewusstheit und die Fähigkeit, neben dem komplexen Produktionsprozess auch noch das laute Denken im Auge zu behalten. Nähere Aufschlüsse über das, was ‚im Kopf der Schreiber' vorgeht, lassen sich auch über das Aushandeln von Formulierungen beim gemeinsamen Schreiben erfassen oder aus vorliegenden Textrevisionen erschließen (vgl. dazu Baurmann/Gier/Meyer 1987).

- *Das Erheben von Zeitmaßen*
  Schon Video-Recorder mit Time-Code oder rechnergestützte Grafik-Tabletts ermöglichen es, Zeitmaße bei der Textproduktion zu erfassen und aus diesen Daten Rückschlüsse auf den Schreibprozess zu ziehen. Dabei wird deutlich, dass es zwischen der gesamten Produktionszeit und der reinen Schreibzeit erhebliche Unterschiede gibt, dass der Schreibfluss verschiedener Kinder und Jugendlicher voneinander abweicht und dass die Unterbrechungen im Schreibverlauf alles andere als beliebig und zufällig sind (zu Pausen und Pausenorten vgl. zuletzt Keseling 1995). Was man dabei erkennen kann, zeigt schon der Text eines Zweitklässers, den dieser nach dem Bild aus einem polnischen Kinderbuch verfasst hat (Baurmann 1999):

1	|1 | 5 Leute |2 | gingen |2 | sc|1 | hpaziren |2 | ein man
	Fünf Leute gingen spazieren. Ein Mann
2	hate eine |2 | Krone |2 | eina |2 | hate ein
	hatte eine Krone. Einer hatte einen
3	hut auf |2 | eina |2 | hate ein |2 | weises
	Hut auf. Einer hatte ein weißes
4	k |1 | ostüm an |2 | eina hate |3 | ein |2 | langes
	Kostüm an. Einer hatte einen langen
5	hut auf |2 | eina hate ein schrekliches
	Hut auf. Einer hatte ein schreckliches
6	kostüm an |2 |
	Kostüm an.

  Die Darstellung, die sich auf eine Video-Aufnahme mit Time-Code stützt, zeigt, dass Yusuf aufzählend (enumerativ) vorgeht. Die mittellangen Pausen (= | 2 |; 3,1 bis 10 sec) und die langen Unterbrechungen (= | 3 |; ab 10.1 sec) benötigt der wenig versierte Schreiber,
  - um Sätze zu formulieren, die dem Bild entsprechen;
  - um ein Satzmuster aufzubauen, das er dann durchgehend verfolgt;
  - um einzelne Gegenstände durch Adjektiv-Attribute näher zu kennzeichnen (etwa Zeile 3 und 4, jedoch nicht in Zeile 5).

Auch über den schreibdidaktischen Bereich hinaus sind prozessorientierte Arbeiten von großem Nutzen. So können hieraus beispielsweise die „Textgenetik“ (Grésillon 1994, deutsch 1999)

oder die forensische Forschung zur Autorenerkennung (Baldauf 2000) wichtige Impulse erhalten, hat doch die Erforschung des Schreibens in Schule und Universität einige Vorzüge aufzuweisen, die ansonsten nicht gegeben sind. In Schule und Universität können Texte auf bestimmte Aufgabenstellungen hin verfasst und unter vergleichbaren Bedingungen geschrieben sowie beobachtet werden. Was beim (kooperativen) Schreiben und Überarbeiten analysierend und vergleichend erkannt wird, ist – wenn auch wegen der historischen Distanz bzw. der ‚verdeckten' Schreibsituation – mit Abstrichen auf die Schaffensprozesse von Autoren oder etwa auf Erpresserschreiben übertragbar.

Fasst man als Zwischenergebnis die in der Schreibforschung gebräuchlichen Methoden zusammen, dann lässt sich mit van Waes & van Herreweghe (1995, 37) folgende Klassifizierung vornehmen:

	direkte Beobachtung	**indirekte Beobachtung**
synchrones Sammeln von Informationen *während des Schreibens*	simultane Protokolle *Beispiel: lautes Denken*	Daten über Prozessmerkmale *Beispiel: Erheben von Zeitmaßen*
asynchrones Sammeln von Informationen *nach Abschluss des Schreibens*	retrospektive Protokolle *Beispiel: Nachträgliche Befragung des Schreibers*	Daten über Produktmerkmale *Beispiele: Laboruntersuchungen innerhalb der „Textgenetik"*

Innerhalb der synchronen-indirekten Beobachtung zeichnet sich nun eine Weiterentwicklung ab, die der Schreibprozessforschung, Methodendiskussion und Schreibdidaktik erheblich weiterhelfen wird – zumindest dann, wenn am PC geschrieben wird. Van Waes (1988) hat ein Software-Programm entwickelt, das – zusammen mit einem Textverarbeitungsprogramm – alle Tastenbetätigungen registriert. Keytrap – so die Bezeichnung des Programms – läuft unter DOS, kann zu jedem Textverarbeitungsprogramm hinzugesetzt, je nach Bedarf aktiviert und deaktiviert werden.

Beispiel: Protokoll zum Satz eines BWL-Studierenden, für den Deutsch die dritte Fremdsprache ist (nach Van Waes/van Herreweghe 1995, S. 44)

<1950 sec>
Die·Ge | 3.86sec | ·**werkschaften·wollen·diese·Rolle·weiter·ausbreiten,**
·**abter**· | 4x Backspace | **er·sie**· | 19.95 sec |
<1980 sec>
sind·nicht·beri | Backspace | **eit·u** | **über** | ·**Tarif** | 7.69 sec | **en·zu·sprechen**.·
| 23.41 |

Das Beispiel weist in der Notation Ähnlichkeiten zum dokumentierten Text des Zweitklässers auf (siehe oben), ist aber der Datenerhebung durch einen oder mehrere Beobachter zweifelsohne überlegen: Keytrap ist zeitökonomischer, objektiver und reliabler. Darüber hinaus ergeben sich mehr Möglichkeiten der Anwendung: Das Computerprogramm erlaubt den Ver-

gleich verschiedener Untersuchungsmethoden (etwa lautes Denken vs. rechnergestützte Registrierung) und den didaktisch reflektierten Einsatz von Schreibprotokollen beim Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten (Van Waes/van Herreweghe 1995, S. 48 f.).

Bleibt zum Schluss dieses knappen Einblicks in die Schreibforschung noch ein orientierender Blick auf die Standards empirischer Arbeiten: In der Schreibforschung finden wir zumeist Fallstudien, gelegentlich Felduntersuchungen. Vom Design her dominieren Ein-Gruppen-Pläne und Längsschnittuntersuchungen. Die Erhebung der Daten erfolgt über (teilnehmende) Beobachtungen, rechnergestützte Arrangements und – siehe oben – über das Verfahren des lauten Denkens. Die Darstellung der Daten stützt sich auf linguistisch erprobte Verfahren (etwa auf die Partitur-Schreibung der Gesprächslinguistik) oder auf Inhaltsanalysen. Die Aufbereitung der Daten erfolgt gelegentlich als quantitative Verrechnung. Die statistische Prüfung begnügt sich allerdings noch zu oft mit dem einfachen Zählen und Vergleichen; zunehmend setzt sich allerdings die Berechnung von Signifikanzen und Korrelationen durch.

Es mag in diesem Beitrag deutlich geworden sein, dass der Gegenstandsbereich Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit äußerst komplex ist, dessen Aufarbeitung der Interdisziplinarität und Kooperation bedarf. Für die Deutschdidaktik ergeben sich insgesamt zwei Blickrichtungen – eine reicht über den eigenen Bereich hinaus (vgl. Handschrift und Erstschriften), die andere wird sich ‚von außen' auf die Deutschdidaktik selbst richten (das gilt etwa für die Textgenetik oder die forensische Forschung zur Autorenerkennung). Da die Deutschdidaktik diese Sichtweisen verfolgt, kann mit Fug und Recht von einem Glücksfall gesprochen werden – für die Erforschung von Schreiben, Schrift und Schriftlichkeit und auch für die Deutschdidaktik.

Schlussbemerkung

Wenn es bei Festschriften ungeschriebene Gesetze gibt, vermute ich, dass eines davon lautet: Der Geehrte solle durch die abgedruckten Artikel überrascht werden, sie also noch nicht zur Kenntnis genommen haben. Das ist beim vorliegenden Text nicht der Fall. Kaspar Spinner kennt diesen Beitrag, als Vorsitzender des Symposions Deutschdidaktik hat er dessen mündliche Fassung sogar für eine Tagung der KVFF (Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften) eingeworben. Im Rahmen dieser Veranstaltung haben sich Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Fachdidaktiken erstmals gründlich über ihre Forschungsansätze verständigt. Ziel der Didaktiken wird es weiterhin sein, miteinander über Ergebnisse und Standards der einzelnen Fachdidaktiken ins Gespräch zu kommen. Dazu hat Kaspar H. Spinner durch seine eigenen didaktischen Arbeiten und sein überzeugendes Engagement Erhebliches beigetragen. Deshalb mag es im vorliegenden Fall gestattet sein, ein ungeschriebenes Gesetz unbeachtet zu lassen.

Literatur

Augst, G./Faigel, P.: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren. Frankfurt-Bern: Lang 1986.

Baldauf, C. J. (Hrsg.): Autorenerkennung. 2. Symposion des Bundeskriminalamtes. Wiesbaden: BKA 2000.

Baurmann, J.: Narrative writing: processes and products. In: Mißler, B./Multhaup, U. (Eds.): The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff. Tübingen: Stauffenburg 1999, S. 135-146.

Baurmann, Jürgen: Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Antos, G./Brinker, K./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter 2000, S. 820-829.

Baurmann, J./Buchin, E./Finsterwalder, S./Heß, A./Peglau, J.: Was die Leute über das Schreiben wissen – auch Erwachsene, vor allem Kinder. In Weingarten, R./Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider 1998, S. 205-217.

Baurmann, J./Gier, E.-M./Meyer, M.: Schreibprozesse bei kindern - eine einzelfallstudie und einige folgerungen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 36/1987, S. 81-119.

Baurmann, J. & Weingarten R., Eds. (1995). Schreiben - Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Beaugrande, R. de: Text production: Toward a science of composition. Norwood: Ablex 1984.

Becker-Mrotzek, Michael: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit an der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.

Bereiter, C.: Development in Writing. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum 1980, S. 73-93.

Buchin, E.: Wie verstehen Kinder der Infant School Schrift und Schriftlichkeit? Eine empirische Studie. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Wuppertal: Staatliches Prüfungsamt 1998.

Dehn, Mechthild: Martin Andersch – Fragen an den Schriftlehrer und -künstler. In: Die Grundschulzeitschrift. H. 69/1993, S. 12-15.

Deinet, W./Linke, M./Rieger, B.: Analyse der Schreibdynamik. Wiesbaden: BKA 1987.

Eigler, G.: Textverarbeitung und Textproduzieren. Entwicklungstendenzen angewandter kognitiver Wissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 4/1985, S. 301-317.

Eigler, G.: Methoden der Textproduktionsforschung. In Günther, H./Ludwig, O. u.a. (Hrsg..): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter 1996, S. 992-1004.

Feilke, H.: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig u.a. (Eds.), Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2. Halbband. Berlin- New York: de Gruyter 1996, S. 1178-1191.

Grafl, C.: Die forensische Handschriftenuntersuchung. In: Hemecker, W. (Hrsg.): Handschrift. Wien: Zsolnay 1999, S. 99-114.

Grésillon, A.: Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France 1994 (deutsch: Literarische Handschriften. Einführung in die „critique génétique“. Bern: Lang 1999).

Grünewald, H.: Schrift als Bewegung. Empirische Untersuchungen zur Bewegungsstruktur der Lateinischen Ausgangsschrift und das schreibmotorische Verhalten. Weinheim: Beltz 1970.

Günther, H./Ludwig, O. u.a. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2 Halbbände. Berlin-New York: de Gruyter 1994/1996.

Hayes, J. R./Flower, L. S.: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum 1980, S. 4-30.

Kaestner, E./Tost, R.: Schreibunterricht. Berlin: Volk und Wissen ^{10}1990.

Keseling, G.: Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (Eds.) Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, S. 201-219.

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz 1995.

Ludwig, O.: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, S. (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 37-73.

Mai, N./Marquardt, C./Quenzel, I.: Wie kann die Flüssigkeit von Schreibbewegungen gefördert werden? In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle 1997, S. 222-230.

Michel, L.: Forensische Handschriftenuntersuchung. In: Günther, H./Ludwig, O. u.a. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter 1996, S. 1036-1048.

Ortner, H.: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. Informationen zur Deutschdidaktik 3/1993, S. 94-125.

Ortner, H.: Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piaget'schen Kognitionspsychologie. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.): Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, S. 320-342.

Rau, C.: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer 1994.

Rück, P.: Ligatur und Isolierung: Bemerkungen zum kursiven Schreiben im Mittelalter. In: Baurmann, J./Günther, K. B./Knoop, U. (Hrsg.): Aspekte der Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim: Olms 1988, S. 111-138.

Sjölin, A.: Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten. Neuried: ars una 1996.

Steward, E. P.: Beginning Writers in the Zone of Proximal Development. Hillsdale: Erlbaum 1995.

Waes, L. van/Herreweghe, L. van: Computerprotokolle in der Schreibprozessforschung. Der Gebrauch von Keytrap als Beobachtungsinstrument. In: Jakobs, E.-M. u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer. Frankfurt/M: Lang 1995, S. 35-51.

Weingarten, R.: Schreibprozesse im Schriftspracherwerb. In: Weingarten, R./Günther, H. (Hrsg.) Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider 1998, S. 62-81.

PETRA WIELER

Neue alte Formen des Narrativen in Texten von Kindern

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss der Medienrezeption auf die von Kindern selbst verfassten Texte. Er knüpft damit an eine aktuelle Forschungsdiskussion an, plädiert jedoch für eine erweiterte Perspektive, die die Homogenität narrativer Entwicklung stärker berücksichtigt. Wie aus der Analyse von (Einzel-)Fallbeispielen hervorgeht, müssen auch die Texte von Medienkindern als erzählerische Inszenierung von Problemsituationen und somit als möglicher Beitrag zur Identitätsentwicklung aufgefasst werden. Zugleich wird die Notwendigkeit sprachlich-literarisch anregungsreicher Kontexte eindringlich vor Augen geführt.

1 Einleitung

Manch eine Kinderbuchgeschichte lernen Kinder heute zuerst durch Hörkassetten oder das Fernsehen kennen, eine der ersten und besonders eindrucksvollen Begegnungen mit dem Märchen dürfte sich für viele im Kino abspielen. Die wachsende Bedeutung audio-visueller Medien im Alltagsleben, aber auch ihr zunehmender Einfluss auf die Lesegewohnheiten, -vorlieben und Rezeptionsweisen der Kinder wird von Seiten der Lesesozialisationsforschung vielfach thematisiert (Hurrelmann et al. 1993; Hurrelmann 1994; Wermke 1997). Die Medienpädagogik macht darauf aufmerksam, dass auch die Verständigungsversuche der Kinder und Jugendlichen untereinander zunehmend mit den Bildern der Massenkommunikation verschmolzen sind, der neue Kommunikationsstil an filmtechnische Darstellungsweisen erinnere (Greenfield 1987; Bachmair 1993). Immer häufiger konstatieren nun auch Untersuchungen zu den *von Kindern selbst geschriebenen Texten* den Einfluss der Medienrezeption auf die Erzähl- und Darstellungsweisen der Kinder (Sjölin 1996; 1999; Ossner 1996). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das zuletzt genannte Phänomen. Sie gelten dem Nachweis *traditioneller narrativer Schemata* gerade in solchen Kindertexten, die in ihrer Thematik oder sprachlichen Gestaltung unverkennbar durch Medienerfahrungen geprägt sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass

- die Medienspuren in den von Kindern selbst verfassten Texten – ähnlich wie die in ihren mündlichen Erzählungen und in ihren Spielen – nicht so sehr im Sinne der Reproduktion, sondern vielmehr als Ausdruck der symbolischen Verarbeitung medienvermittelter und anderer alltäglicher Erfahrungen aufzufassen sind,
- somit das an Medienvorbildern orientierte Schreiben ähnlich wie das Schreiben nach literarischen Vorgaben einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung von Aufgaben und Fragestellungen leisten kann, wie sie in der individuellen Entwicklung des Kindes begründet liegen,

- der Erfolg solcher „Problemlösungsversuche“ in entscheidender Weise durch die sprachliche Struktur der (medialen bzw. literarischen) Vorlage und die bisherigen sprachlichen Interaktionserfahrungen des Kindes geprägt ist

Als Folie für diese Auseinandersetzung skizziere ich zunächst ausgewählte empirische Studien, die das (sich verändernde) Verhältnis von Kindern zu Märchen untersuchen (Wardetzky 1992; Spinner 1997). Im Anschluss daran möchte ich einzelne Untersuchungsergebnisse mit dem Fallbeispiel einer „Buchgeschichte“ konfrontieren, die ein zehnjähriges Kind in seiner Freizeit verfasst hat. In einem weiteren Kapitel wird schließlich erörtert, inwiefern sich gleichbleibende Strukturen in der narrativen Entwicklung von Kindern nachweisen lassen und welche sprachlichen Voraussetzungen deren jeweilige Ausprägung in selbst verfassten Kindertexten beeinflussen.

2 Märchen im Kindergedächtnis

Mit der Frage, wie sich literarische Lesarten von Kindern, aber auch narrative Strukturen in deren Texten unter Einfluss eines zunehmend komplexer werdenden medialen Umfelds verändern, hat sich insbesondere Kristin Wardetzky (1992; 1993; 1996) in ihren Untersuchungen zur Märchen-Rezeption durch Kinder in Ost- und Westdeutschland beschäftigt. Den Schwerpunkt dieser Forschungsarbeiten bildete eine in den Jahren 1986-1988 durchgeführte umfangreiche empirische Studie mit 1577 Kindern der Klassen 2 bis 4 aus verschiedenen Gebieten der DDR. Untersucht werden sollte, wie sich die phantastischen Märchengehalte mit den aktuellen Realitätserfahrungen von Kindern verbinden, ob und wie sich die in den Märchen entworfenen Vorstellungen von der Welt, von Handlungsmöglichkeiten und -normen in der kindlichen Psyche auswirken. Unter Berufung auf die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie wurde in der Studie davon ausgegangen, dass nicht alle Märchen oder Märcheninhalte, die Kinder über verschiedene Medien rezipieren, im Gedächtnis gespeichert werden, die Fixierung solcher Erlebnisinhalte vielmehr von Mechanismen der Selektion, Verformung und hierarchischen Gliederung gesteuert werde. Konkret untersucht wurde die kindliche Märchenrezeption deshalb anhand von Fabulaten, die man die Kinder nach Vorgabe von märchenhaften Geschichtenanfängen verfassen ließ. Durch dieses Verfahren sollte die Erinnerung der Kinder an erlebte Märchen möglichst umfassend wachgerufen werden, zugleich wollte man möglichen Präferenzen für bestimmte Muster, Themen, Handlungs- und Figurenkonstellationen des Märchens auf die Spur kommen. Die von den Kindern verfassten märchenhaften Geschichten wurden mit Hilfe strukturanalytischer Methoden – etwa nach Propp 1975 – auf zugrunde liegende stabile Schemata untersucht. Wie diese Analyse ergab, griffen die Kinder in ihren Fabulaten vor allem auf zwei Märchenschemata zurück, nämlich das des „Drachentötermärchens“ (und seiner „weiblichen“ Entsprechung, des Tierbräutigammärchens) sowie auf das des Märchens vom verlassenen Kind.

Für die vorliegende Auseinandersetzung sind zunächst nun allerdings vor allem die Differenzen von besonderem Interesse, die Wardetzky in sich anschließenden Untersuchungen beim Vergleich mit Fabulaten westdeutscher Kinder festgestellt hat (Wardetzky 1996a/b); gemäß der Versuchsanordnung der ersten Studie wurden auch diese ca. 770 Texte 8- bis 10jähriger Kinder im Unterricht, auch hier wiederum ohne Beeinflussung durch die Lehrenden, geschrieben; vorgegeben waren dieselben Geschichtenanfänge. Als wahrscheinli-

che Ursache dafür, dass in diesem Fall jedoch nur 15% (in der DDR-Studie 75%) der Kinder Märchen oder märchenhafte Geschichten entwickelten, führt die Autorin selbst die besondere, auch durch Schallplatte und Film gestützte Popularität der Märchenlektüre bei Kindern in der DDR an. Über die dort entstandenen Kindertexte heißt es:

> Mit geradezu schlafwandlerischer Sicherheit nutzten die Kinder die Struktur des Volksmärchens wie einen Schnittmusterbogen, und sie entwickelten eigenwillige, spannungsreiche, bildkräftige und sprachmächtige Geschichten. [...]
> In den meisten Geschichten geht es um Existenzielles – um Macht und Ohnmacht, Partnersuche und Selbstbestätigung, Liebesverlust und Suche nach Geborgenheit, Angst vor dem Verlassenwerden oder vor der physischen Vernichtung, um Erotik und Tod, und vor allem zieht sich wie ein Grundton durch fast alle Geschichten die übergroße Sehnsucht nach Harmonie in der Familie. [...]
> Das – auch wiederum obligatorische - Glück wartet niemals um die Hausecke, sondern dort, wo die Abgründe am tiefsten sind. Der Weg dorthin ist nicht asphaltiert und nicht gerade. Er führt durch die Schluchten des Entsetzens und fordert ganzen Einsatz" (Wardetzky 1996a, S. 47 f.).

In den Märchentexten der westdeutschen Kinder hingegen sieht die Autorin Konfliktdarstellungen und krisenhafte Bewährungsproben weitgehend ausgespart, Schreckgestalten verwandelten sich hier in Sympathiefiguren, die Protagonisten blieben von großen Anstrengungen, auch jeglicher Versuchung verschont, der Weg zum Glück werde schnell und nahezu gefahrlos durchschritten:

> Wenn so etwas wie Gefährdung, Bedrohung, Herausforderung aufflackert, dann jeweils nur sparsam dosiert: Immer ist davon nur ein bisschen vorhanden – ein bisschen Einsamkeit, ein bisschen Gefahr, ein bisschen Bedrohung. Extreme affektive Belastungen kommen selten vor. Der kleine Schreck, der kleine Schmerz werden im Nu erfolgreich weggekuschelt" [...]
> Auch im Bereich der Bilder und Motive greifen die westdeutschen Kinder auf anderes zurück Die hauptsächlichen Motive [...] sind: Schatzsuche, (Vergnügungs-)Reise in oder um die Welt, räuberischer Überfall, Rückzug in die Wald- oder Bergeinsamkeit, der Traum vom Medienstar, die Pferdenärrin, die Traumhochzeit. [...] Die traditionellen Bilder der Welt wirken entzaubert; ihren Platz haben die Image-Bilder der Reise- und Werbeprospekte übernommen. Gefahren lauern – wenn überhaupt – im außerplanetarischen Raum oder in einer ahistorischen Vergangenheit." (Wardetzky 1996b, S. 47)

In der Frage nach den Gründen für die Unterschiede in den Texten der Kinder aus Ost- und Westdeutschland reichen die Erklärungsansätze der Autorin nun allerdings erheblich über den Hinweis auf den besonderen Stellenwert der Märchenlektüre in der literarischen Sozialisation der DDR-Kinder hinaus. Speziell die lebensperspektivischen Entwürfe und Handlungsvorstellungen, die sich in den Kindertexten unterschiedlich dokumentieren, wertet sie als jeweiligen Ausdruck einer gesellschaftlich produzierten Mentalität. Die besondere Vorbildfunktion des Märchens für die Texte der ostdeutschen Kinder sieht die Autorin vor allem darin begründet, dass eine für die Mehrheit der DDR-Bevölkerung lebensbestimmende Grunderfahrung, die Erfahrung nämlich, in defizitären Zuständen zu leben, in den symbolischen Formen des Märchens und den darin formulierten Grundmustern menschlichen Handeln eine

Entsprechung gefunden habe: “Die Bereitschaft, sich anzustrengen, ja auch zähe Kämpfe auf sich zu nehmen, war selbstverständliche Voraussetzung zur Bewältigung des Alltags”(ebd., S. 50). Als „Grundtendenz“ in den Texten der westdeutschen Kinder abzulesen waren offenbar ganz andere kulturelle Sinnorientierungen; diese zeigen große Ähnlichkeit mit dem „Projekt des schönen Lebens“, wie es G. Schulze (1993) in seiner kultursoziologischen Analyse der „Erlebnisgesellschaft“ entwirft:

> Erlebnisansprüche wandern von der Peripherie ins Zentrum der persönlichen Werte; sie werden zum Maßstab über Wert und Unwert des Lebens [...] und definieren den Sinn des Lebens. Nicht das Leben schlechthin, sondern der Spaß daran ist das Kernproblem, das nun das Alltagshandeln strukturiert” (ebd., S. 59 f.).

Zu einer ähnlichen, ebenso wenig optimistisch stimmenden Einschätzung der Märchenphantasien von Kindern gelangt auch K. Spinner (1997) aufgrund der Durchsicht anderer Korpora von Kindertexten. Auch er wertet das Aussparen der Aspekte Anstrengung und Bewährung bei gleichzeitiger Lust am Abenteuerlichen als zeittypischen Ausdruck gegenwärtiger Mentalität, damit zu einem guten Teil den Gesetzen der Konsumgesellschaft verpflichtet (ebd., S. 53).

Besonders ernst zu nehmen scheint mir die von ihm aufgeworfene Frage nach den verbleibenden Möglichkeiten für Kinder, auch ihrer Bereitschaft, im Umfeld einer solchen soziokulturell geprägten Mentalität innere Konflikte aktiv anzugehen. Ich möchte nicht ausschließen, dass sich dabei das in den letzten Jahrzehnten gewachsene breite Spektrum hochwertiger Kinderliteratur (mit Texten von Peter Härtling, Henning Mankell, Paul Maar, Mirjam Pressler, Kirsten Boie, Gudrun Mebs, Günter Saalmann u.a.), die sich gerade auch der psychischen Realität ihrer Protagonisten und(!) Rezipienten annimmt, im Vergleich zur Märchenlektüre als die zuverlässigere Unterstützung erweisen könnte. Im Sinne der zu leistenden Hilfestellung sind allerdings auch die Texte, die Kinder selbst, und zwar unter dem Eindruck einer Vielzahl divergenter Lese- und Medienerfahrungen, verfassen, nach anderen Maßstäben zu beurteilen als genau denjenigen, die zuvor in der kritischen Analyse von Medienprodukten, z.B. Disney-Märchenfilmen entwickelt worden sind:

> Große Erschütterungen werden nicht zugelassen, das Ernste und Dramatische wird grundsätzlich gebrochen durch Komik [...]. Selbst die bedrohlichen Figuren erscheinen durch die Überzeichnung karikiert und werden damit verharmlost.” (Wardetzky 1995, S. 12)

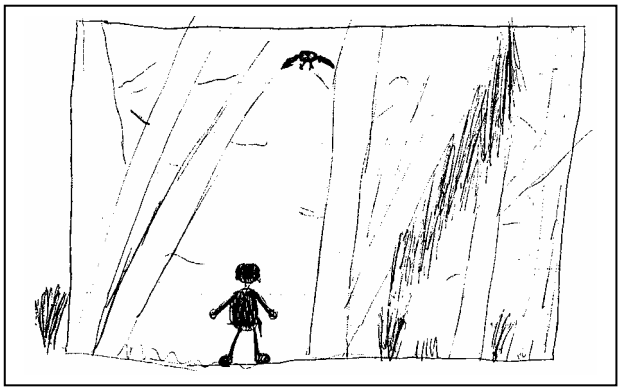
Selbst wenn sich Spuren solcher Szenarien in Kindertexten aufzeigen lassen, kann die Vermutung, hier gehe es vornehmlich um Nachahmung, nicht länger aufrechterhalten werden. Wie aus einer Vielzahl empirischer Studien zur Medienrezeptionsforschung hervorgeht, müssen Medienspuren im alltäglichen Handeln von Kindern, in ihren Spielen, aber auch in erzählten Geschichten vielmehr als *symbolische* Ausdrucks- und Verarbeitungsformen von Medienerlebnissen und gleichzeitig als Beitrag zur kindlichen Identitätsentwicklung aufgefasst werden. In diesen Studien wird ferner davon ausgegangen, dass die in Mediengehalten präsentierte Symbolik für die Rezipienten eine mögliche Funktion für die Wahrnehmung der eigenen Situation übernehmen kann, d.h. auch für die Darstellung, den Ausdruck und die Regulation psychodynamischer Prozesse (vgl. Holzer 1994, S. 53). Somit sind auch Texte von Medienkindern auf eine neue „alte“ Weise in den Blick zu nehmen, als “Verarbeitung von All-

tagserfahrungen, als Artikulation eigener Bedürfnisse und als Medium der Selbstfindung" (Spinner 1982, S. 5).

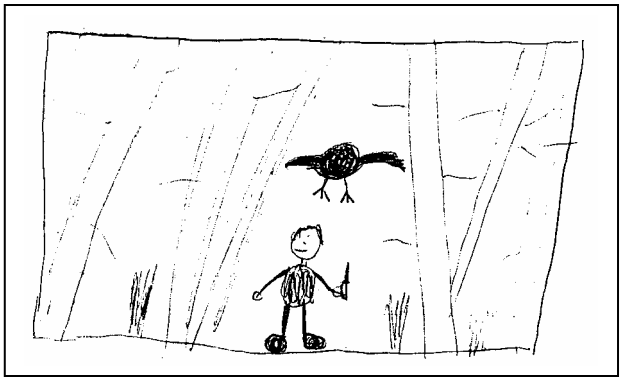
3 Das Fallbeispiel: Niklas und der Wasserzombie

Niklas hat seine Geschichte in ein Schulheft geschrieben (die Harmlosigkeit der aufgedruckten Illustration auf der vorderen Umschlagseite – zwei brav-biedere Pfadfinderkinder am Lagerfeuer vor einem Zelt –, aber auch die der Zeichnungen, die der Autor zum Abschluss eines jeden Kapitels angefertigt hat, bildet einen eigentümlichen Kontrast zur eher martialisch anmutenden Geschichte). Im Namensschild nennt Niklas seinen Vornamen und den Titel der Geschichte: „Das goldene Schwert"; unterhalb des Titels ist ein kleines Schwert gemalt. Wie aus dem nachfolgenden umfangreichen Inhaltsverzeichnis (mit Seitenangaben und der Überschrift: „Inhalt") hervorgeht, umfasst die Geschichte insgesamt 10 Kapitel (Der Wasserzombie (Seite) 2-3; Die erste Gefahr 4; Vorsicht Insekten 5-6; Das Monster 7-8; Die Skelettritter 9-10; Die Knochenmauern 11; Die lebenden Bäume 12; Die Ratten 13; Das Goldene Schwert 14; Die Wiederkehr 15). Im Folgenden wiedergegeben werden das erste, zweite, dritte, fünfte, sechste, neunte und zehnte Kapitel:

Der Wasserzombie
Es war einmal ein Wasserzombie. Er kam aus dem Wasser raus er hatte eine blasse Haut und einen starren Blick. Es gab nur eine Waffe, die ihn töten konnte es war das Goldene Schwert. Der Zombie war unsterblich. Oft schlich er nachts durch die Straßen. Die Leute, die ihm begegneten, fraß er erbarmungslos auf. Niklas, die Hauptperson in dieser Geschichte, hat früher in alten Büchern gelesen wie man zum Goldenen Schwert gelangt. Deshalb ermutigte er sich das Goldene Schwert zu finden und den Zombie zu töten. Niklas ging los in einen großen dunklen Wald. Er ging und ging immer tiefer in den dunklen Wald hinein.

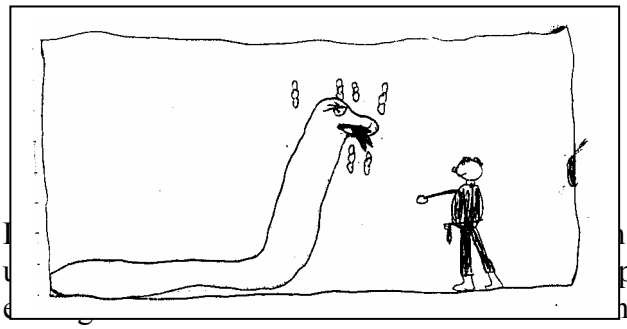


Die erste Gefahr
Niklas sah plötzlich ein großes Ding auf ihn zukommen. Er nahm sein Messer und stach auf das Ding ein. Das Ding war ein riesigen schwarzer Vogel.



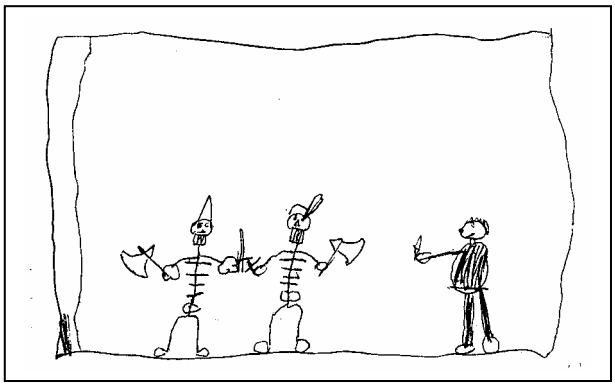
Dann stach ich zu und der Riesenvogel war tot.

Vorsicht Insekten
Als ich den Riesenvogel getötet hatte, ging ich weiter. Doch schon nach wenigen Schritten stürzte ich in ein dunkles tiefes Loch. Ich schritt in dem dunklem Loch umher. Ich fand ein enges kleineres Loch. Ich zwängte mich durch das enge kleine Loch. Als ich in dem kleinen Loch weiter kroch wurde der Gang immer größer. Auf einmal stand ich vor einem Riesenwurm neben ihn flogen Insekten.



I an. Die Insekten zückten ihre Stachel
u perrte sein riesiges Maul auf aber ich
e nsekten fertig werden. Ich nahm mein Messer und hackte alle durch. Dann ging über mir die Erde auf und ich konnte raus klettern. Ich ging weiter.
[…]

Die Skelettritter
Es regnete ich fand eine Höhle. Ich ging in die Höhle rein ich setzte mich auf einen Stein. Es lagen ganz viele Skelette rum. Auf einmal bewegte sich ein Skelett. Alle Skelette wurden zu Skelettrittern. Sie griffen mich an. Sie waren zu viele. Die Skelettritter nahmen mich gefangen.



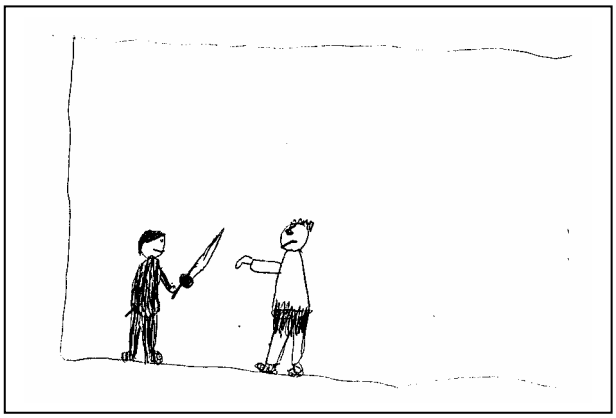
Die Skelettritter gaben mir ganz viel zu essen. Aber ich ahnte, was sie vorhatten sie wollten mich voll stopfen mit Essen. Damit ich nachher in den Kochtopf kann und dann konnten die Skelettritter mich aufessen. Aber ich war nicht so blöd ich haute meine Wache k.o. dass ich weglaufen konnte. Es griffen mich noch mehr Skelettritter an aber ich lief ganz schnell weg und die Skelettritter verschwanden langsam. Ich ging weiter. Ich musste eine kleine Pause einnehmen.

Die Knochenmauer
Als ich die Pause eingenommen hatte ging ich weiter. Ich ging ein paar Schritte vorwärts dann stand ich vor einer Knochenmauer. Ich konnte nicht weiter ich musste aber vorbei. Mein Messer konnte mir da weiterhelfen. Es stimmte nach einer Weile war ich immer noch nicht fertig. Auf einmal stürzte neben mir die Decke ein ich musste schneller machen sonst würde ich keine Luft kriegen. Ich hatte fast keine Luft mehr. Ah Jetzt war ich draußen. Ich musste erst mal ein bisschen Luft holen. Dann ging ich weiter.

Die lebenden Bäume
Als ich weiterging sah ich wie lebende Bäume einen alten Mann angriffen. Ich lief schnell zu dem Mann hin und befreite ihn. Dann aber griffen mich die Bäume an. […] Der Baum narm[?] mich und wollte mich erdrücken aber ich nahm mein Messer und hackte dem Baum seinen Kopf ab. Er starb ich drehte mich zum alten Mann hin aber er war weg.
[…]

Das Goldene Schwert
Da stand vor mir ein riesiger Palast, ich ging hinein. Aber was war das kein Mensch war hier. Als ich in ein großes Haus ging lagen dort tausend Skelette von Menschen. Ich sah einen riesigen Turm der bis in die Wolken ging. Ich ging durch eine Tür in den Turm ich rannte hoch aber schon nach einer kurzen Zeit musste ich eine Pause einnehmen. Aber ich gab nicht auf ich rannte immer höher aber ich musste immer mehr Pausen einnehmen. Als ich oben angelangt bin sah ich das Goldene Schwert aber ein großes Monster bewachte das Goldene Schwert. Ich konnte noch schnell mein Messer nehmen als es angriff. Es war ein schwerer Kampf für mich weil ich schon so erschöpft war. Aber nach einer Weile konnte ich mir das Goldene Schwert nehmen und abhauen.

Die Wiederkehr
Als ich aus dem Palast raus war konnte ich fliegen. Ich flog über Wälder und Wiesen und einmal sogar über eine Wüste. Da war unsere Stadt alle Leute jubelten mir zu und sagten mir wo der Zombie war. Ich konnte den Zombie finden. Ich ging auf den Boden und tötete den Zombie. Ich hatte es geschafft.



Wie „Spaziergänge in einer heimeligen Welt" muten die in dieser Geschichte geschilderten Ereignisse nicht gerade an, vielmehr scheinen Bedrohung und Gefährdung über lange Zeit schier kein Ende nehmen zu wollen. Zugleich aber vermittelt der Text, wenn auch nicht unbedingt sprachgewaltig, an keiner Stelle den Eindruck völliger Hoffnungs- oder Ausweglosigkeit. Er scheint vielmehr getragen von der verhaltenen Zuversicht seines Autors, der sich selbst und sein alter ego, den Helden der Geschichte, schon gleich zu Anfang als vertraut mit der Welt der Märchen und Mythen vorstellt („Niklas, die Hauptperson in dieser Geschichte, hat früher in alten Büchern gelesen wie man zum Goldenen Schwert gelangt"). In der weiteren Schilderung der Geschehnisse zeigt sich der Geschichtenschreiber jedoch gleichermaßen durch Medienvorbilder unterschiedlichster Herkunft inspiriert, insbesondere durch sog. *Action*darstellungen, wie sie in entsprechenden Fernsehserien, aber auch bei Computerspielen eine Rolle spielen. So greifen zwar noch Titel („Das Goldene Schwert") und Rahmenhandlung der Geschichte auf Bilder und Motive des „Drachentötermärchens" zurück, desjenigen Märchentyps also, der auch den Studien von K. Wardetzky zufolge insbesondere durch Jungen als Phantasiepartitur genutzt wurde; die weitere Entwicklung der Geschichte scheint sich jedoch zunehmend zu verselbständigen. Auffällig etwa ist, dass der eingangs recht originell, auch sprachlich sorgfältig eingeführte „Wasserzombie", der eigentliche Gegenspieler des Helden also, im weiteren Handlungsverlauf kaum noch eine Rolle spielt, am Ende auch eher beiläufig erledigt wird („Ich ging auf den Boden und tötete den Zombie"). Dazwischen wird ein weiter Bilderbogen aufgespannt; die darin auftauchenden Widersacher und Hindernisse (Skelettritter, Insekten, Knochenmauer, einstürzende Decke), vor allem aber die Art, wie der Held ihnen begegnet, erinnern an die Bilder, zugleich auch an die In-Gebrauch-Nahme von Computer-Spielen; bei dem „Messer", das dem Protagonisten so hilfreiche Dienste erweist, scheint es sich zuweilen (schon allein aus Gründen der Treffsicherheit) eher um einen „Cursor" zu handeln („aber ich musste noch mit den Insekten fertig werden. Ich nahm mein Messer und hackte alle durch"); auch die geschilderten Empfindungen beim Durchdringen der Knochenmauer („Mein Messer konnte mir da weiterhelfen [...] nach einer Weile war ich immer noch nicht fertig" erinnern weniger an eine körperlich erschöpfende Aktivität als an das langwierige „Abtragen" einer Mauer per Computertastatur oder „mouse"-Klick. Die verschiedenen in die Rahmenhandlung eingebetteten Episoden lediglich als „Handlungsversatzstücke" (Heidtmann 1995) zu kennzeichnen

wäre im vorliegenden Beispiel nicht ganz gerecht, zumal der jugendliche Autor sich gerade beim Auftakt jedes neuen Kapitels um kohärenzstiftende Anschlussformu-lierungen bemüht hat; dennoch erinnert die Geschichte mit ihrer nicht abreißenden Kette von Heimsuchungen an Formen des Erzählens, wie sie vor allem aus Action-Fernsehserien bekannt sind. In dieser Hinsicht entspricht der Text einem Baumuster, das G. Spitta (1996) in einer Untersuchung zu Gewaltdarstellungen in heutigen Kindertexten als typische Grundstruktur gewaltbezogener Jungentexte rekonstruiert hat. Dieses Muster sieht insgesamt vier Schritte vor: „Bedrohung der eigenen Person und der Bezugsgruppe durch mächtige Feinde von außen – Auftragserteilung zur Rettung (auch selbstgewählter Auftrag) im Sinne einer Verteidigung des Guten – Kampfhandlung zur Rettung, z.T. mit modernstem Waffenarsenal – Rückzug nach Erfolg"; über den letzten Schritt heißt es erläuternd: "Nach der erfolgreichen Verteidigung des Guten ziehen sich die Kämpfer zurück – ggf. bis zur nächsten Herausforderung" (Spitta 1996, S. 21). So sehr einzelne dieser Handlungsschritte auch von Medienerfahrungen der Kinder beeinflusst sein mögen, festzuhalten ist nach Spitta auch, dass in den Kinderarbeiten die „archetypische Erzählstruktur" bestimmter Volks- und Zaubermärchen gemäß dem Prinzip Schädigung – Kampf – Rettung realisiert wird (ebd.). Auch in der Geschichte von Niklas spielen strukturelle, aber auch stilistische Merkmale des Märchens eine maßgebliche Rolle, häufig jedoch scheint die fiktive Handlung zwischen Medien- und Märchenvorbildern zu oszillieren. So beginnt der Autor seine Geschichte mit der Isolierung des Helden und folgt damit einem Grundgesetz des Europäischen Zaubermärchens. Wardetzky (1990) kennzeichnet in ihrer Untersuchung die Beachtung dieser Spielregel als konstitutiv für die Entstehung eines Märchentextes überhaupt.

> Die Isolierung ist eine Art Schwellensymbol; erst mit dem Abbrechen aller Bindungen ist das Hinübertreten ins Reich des Phantastisch-Märchenhaften, in dem andere Gesetze gelten als die in der Realität, möglich. Dieses Hinübertreten machen die Kinder [...] deutlich, indem sie den Helden an einen ausgegrenzten, nicht realen Ort versetzen. Dieser Ort ist [...] fast immer der undurchdringliche Zauberwald. Der Wald ist gleichsam der existentielle Gegenpol zum Elternhaus, das die Hauptfigur verlassen hat. Er ist der prägnanteste sinnbildhafte Ausdruck für das Gefühl der Furcht, Verunsicherung, Verwirrung, das die Hauptfigur angesichts des Alleinseins ergreift. Im Wald setzt die eigentliche Handlung ein, mit dem Wald ist die symbolische Gegen-Welt etabliert. Mit der Isolierung des Helden ist für die Kinder die Einleitung beendet. Im Unterschied zum Europäischen Zaubermärchen [...] gehen die Kinder sofort in medias res, d.h. sie konfrontieren ihre Hauptfigur nach der Isolation meist unmittelbar mit einer spezifischen Konfliktsituation" (ebd., S. 147).

Zweifellos erfasst diese Charakterisierung auch zentrale Merkmale von Niklas' Märchengeschichte; auch deren Held begibt sich tief in den Wald, auch er trifft dort unmittelbar auf „Die erste Gefahr".

Gegen Ende der Geschichte – vom „Wald" ist längst keine Rede mehr – lässt der Autor seinen Helden jedoch noch rasch eine „Wüste" überfliegen, gleich neben der eigenen Stadt; er wählt damit einen der insbesondere bei medienerfahrenen Kindern beliebten Topoi von Grandiositätsphantasien (neben dem Dschungel und einem anderen Planeten) (Wardetzky 1993, S. 63). Dass in diesem Text – zumindest vordergründig betrachtet – nicht so sehr Furcht und Verunsicherung, sondern vielmehr Eigeninitiative und Souveränität die Handlung bestimmen, kennzeichnet die Geschichte als typische Jungenphantasie. Im Vertrauen auf seine litera-

rischen Erfahrungen sucht der Held die Konfrontation („Deshalb ermutigte er sich, das Goldene Schwert zu finden und den Zombie zu töten“), und er handelt damit im Sinne des Gemeinwohls („Da war unsere Stadt alle jubelten mir zu und sagten mir wo der Zombie war“). Die Geschichte lässt keinen Zweifel übrig, welche physischen und psychischen Strapazen dem Helden abverlangt werden („Sie griffen mich an. Sie waren zu viele“; „Ich musste eine kleine Pause einnehmen“; „Ich hatte fast keine Luft mehr“; „der Baum narm <umarmte?> mich und wollte mich erdrücken“; „aber ich musste immer mehr Pausen einnehmen“; „Es war ein schwerer Kampf für mich, weil ich schon so erschöpft war“). Häufig zeigt sich gerade in diesem Zusammenhang das Bemühen um elaborierte, von der Alltagssprache abgehobene Formulierungen. Ganz offensichtlich weiß der Autor um ein zentrales Strukturmerkmal des Märchens:

> Je stärker die physische Kraft des Gegenspielers, um so größer muss die Kraft sein, die ihm entgegengesetzt wird. Er ist das Gegengewicht in einem Balanceakt, der um so dramatischer gesteigert werden kann, je stärker die Kräfte sind, die aufeinander wirken. Held und Gegenspieler bedingen und brauchen einander in einem komplementären Wechselspiel” (Wardetzky 1993, S. 93)

Eine vergleichbare Komplementarität zeigt sich in Niklas’ Text auch bei der Wahl einzelner Bilder und Motive: Nur mit einem „Messer“ bewaffnet, kämpft der Held der Geschichte gegen alle Schreckensbilder, die die moderne Medienindustrie aufzubieten hat. Nicht mit Laserstrahl oder anderen Erzeugnissen der Megatechnik, sondern (nur) mit Hilfe des magischen „Goldenen Schwerts“ kann der Gefahr des („unsterblichen“) Wasserzombies effektiv begegnet werden.

Die Machenschaften von Skelettrittern – finsterere Gestalten der modernen Spielzeug-(Konsum-) Industrie, durchschaut der Held aufgrund seiner Kenntnis Grimmscher Märchenmotive („Aber ich ahnte, was sie vorhatten sie wollten mich voll stopfen mit Essen. Damit ich nachher in den Kochtopf kann …“).

Was bewegt ein Kind, in seiner freien Zeit einen ganzen Sommer lang immer wieder an einer Geschichte zu schreiben, in der deutlich mehr „gestochen“ als geredet wird, in der es keine Kooperation, keine Partnerschaft, auch keinerlei Ausgleich zwischen konfligierenden Parteien gibt? So tapfer der Märchenheld allen Gefahren trotzt, er erhält keinerlei Rat oder Unterstützung, ist vielmehr ganz auf sich gestellt. Selbst der „alte Mann“, den er vor den Angriffen „lebender Bäume“ rettet (in dem Action-Cartoon „Transformer“ werden gefahrbringende Roboter in Bäume verwandelt; vgl. Paus-Haase 1994, S. 234), ist plötzlich verschwunden. Zur Beantwortung der Frage müssen sowohl die Lebensumstände des Autorenkindes als auch die Bedingungen seiner Lese- und Mediensozialisation in den Blick genommen werden. Um möglichen Fehleinschätzungen zuvorzukommen: Niklas ist kein sozial benachteiligtes, dem Einfluss der Medien schrankenlos ausgesetztes Kind; seine Eltern sind Pädagogen, das Familienklima ist nicht zuletzt in (kinder-) literarischer Hinsicht anregungsreich, (auch problemorientierten) Verständigungsprozessen gegenüber aufgeschlossen und in diesem Sinne harmonisch. In der Zeit, als die „Buchgeschichte“ entstanden ist, steht für Niklas der Wechsel zu einer weiterführenden Schule an; die Trennung von seiner alten, vertrauten Schulumgebung fällt ihm außergewöhnlich schwer. In der Perspektive der neueren Medienrezeptionsforschung lässt sich eine solche Problemsituation als „handlungsleitendes Thema“ (Lenssen 1996) deuten, zu dessen Bearbeitung Kinder ebenso Märchen wie moderne

Fernsehgeschichten benutzen können (Bachmair 1994). Wenn der Autor seinen Helden am Ende der Geschichte sagen lässt „Ich hatte es geschafft", so darf dies m. E. durchaus als ernst zu nehmendes Indiz für die symbolische Bewältigung einer über lange Zeit als bedrohlich empfundenen Situation und zugleich als ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur „Selbstfindung" aufgefasst werden.

Noch unter einem weiteren Aspekt lässt die „Buchgeschichte" die Deutung zu, dass der Prozess des Schreibens nach literarischen und medialen Vorbildern einen Beitrag zur Bearbeitung subjektiv relevanter Problemsituationen leisten kann. Niklas kennt offenbar viele und in ihrer gewalttätigen Ausrichtung keineswegs unproblematische „Mediengeschichten". In der Schule schreibt er darüber nicht. Erst in der häuslichen Umgebung, in der Lesen und Schreiben nicht nur hohe Wertschätzung genießen, sondern auch im Sinne des stellvertretenden Auslebens von Angst- und Gewaltphantasien akzeptiert werden, gelingt ihm die Einbettung bedrohlicher Medienerlebnisse in vertraute Märchenstrukturen und damit eine neue, persönlich hilfreiche Form der Bedeutungskonstitution. Das Beispiel verweist somit auf wichtige Voraussetzungen erfolgreicher Lese- und Mediensozialisation: neben einer Vielzahl ästhetisch anspruchsvoller Literatur- und Medienangebote, neben Lese- und Gesprächsanregungen müssen Freiräume bereitgestellt werden, in denen Kinder auch fragwürdige Medienerlebnisse unreglementiert zum Ausdruck bringen und auf diesem Wege konstruktiv bewältigen können.

4 Zur Einheitlichkeit narrativer Entwicklung und ihrer Abhängigkeit von sprachlichen Voraussetzungen

Die Analyse zeigt, dass das Fallbeispiel „Niklas und der Wasserzombie" sich dem von Wardetzky entwickelten polaren Ordnungsschema – hier die am Märchen orientierten Erzählungen und dort die Erzählwelten der Reisekataloge – nicht fügt. Der Text wird vielmehr charakterisiert durch eine *integrative narrative Struktur*, die Erzählschemata des Märchens (Typ des „Drachentötermärchens") mit Motiven aus Darstellungen anderer Medien verschmilzt. Aus dieser Analyse lässt sich die These von einer in ihren Grundzügen *homogenen* narrativen Entwicklung ableiten, für die die erzählerische Inszenierung von Problemsituationen kennzeichnend ist, wie wir sie aus Märchen kennen, die wir aber auch in vielen anderen Mediendarstellungen finden. Die spezifischen Ausprägungen dieser Entwicklung weisen eine Vielzahl von Varianten auf, die von Erzähl- und Schreibsituationen, persönlichen Bedingungen, bisherigen Medien-, aber auch Lese- und Interaktionserfahrungen des Kindes bestimmt werden.

Bei der Rekonstruktion der verschiedenen Medienspuren, die die „Buchgeschichte" im dargestellten Fallbeispiel mit geprägt haben dürften, wurden neben Märchen(vorbildern) auch *Action*darstellungen, wie sie aus Fernsehserien und Computerspielen bekannt sind, genannt. Diese aus literaturdidaktischer Perspektive eher überraschende Parallele in den Lese- und Medienvorlieben der Kinder wird in rezeptionsanalytischen Untersuchungen bereits seit längerem diskutiert, und zwar nach Maßgabe der insbesondere von M. Charlton und K. Neumann (1990) vertretenen Forschungsposition, der gemäß Kinder auch im Prozess der Identifikation mit Medienthemen die eigene Lebenssituation und die eigenen Handlungsmöglichkeiten reflektieren können. Im Mittelpunkt solcher vergleichenden Studien stehen die charakteristischen Merkmale von Märchen- und Serienhelden, ferner die beiden Genreformen gemeinsamen Strukturrituale.

> Die Handlungsträger, vor allem die Helden der Actionserien und Action-Cartoons, offerieren sich den jungen Rezipienten - ähnlich wie die Märchenfiguren - geradezu zur Identifikation und als *Empathie*träger. Heldenhafte Hauptfiguren oder Heldengruppen stehen im Mittelpunkt aller untersuchten Serien. [...] Sie alle sind Siegertypen, haben keine Angst, überstehen gefährliche Situationen, werden geschätzt und anerkannt. Ihre Charaktere sind eindimensional wie die der Märchenhelden. [...] Die Serienhelden kämpfen für das Gute und leiden niemals unter unüberwindlichen, schwierigen persönlichen Problemen. Eine Entwicklung machen sie im Gegensatz zu den Märchenhelden allerdings selten durch" (Paus-Haase 1994, S. 235 f.).

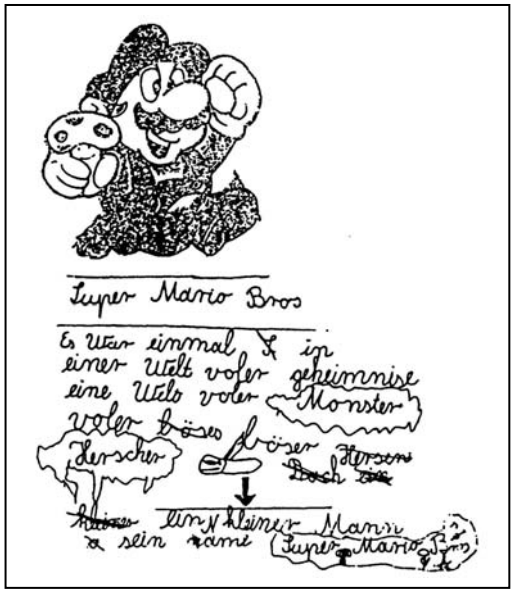
Darüber hinaus vermittelten die Actionserien Kindern auch aufgrund ihrer formalen Struktur, welche mit märchenhaften Elementen und festen Ritualen versehen ist, das Gefühl der Vertrautheit und Sicherheit.

> Wie für die Märchenfiguren, so ist auch für die Akteure in den Actionserien und Action-Cartoons eine Handlungsweise charakteristisch, die weitgehend auf Logik und Plausibilität verzichtet. Beide Genreformen lassen einen willkürlich bzw. unglaubwürdig konstruierten Handlungsverlauf erkennen, dessen Konstruktionsfehler – einmal vom Rezipienten akzeptiert – ein eigenes Seriengesetz markiert. (ebd., S. 238)

Ganz ähnliche Strukturmerkmale kennzeichnen nun allerdings auch das per Tastendruck mit zu gestaltende fiktive Handlungsgeschehen in einigen Computerspielen. Häufig ist dabei eine Spielfigur an zahlreichen gefahrvollen und zunehmend tückischen Hindernissen vorbei durch verschiedene „levels" zu dirigieren. Dabei werden – so Seesslen/Rost 1984, 167 – magische Gegenstände gefunden, Drachen und Wärter von Schätzen bezwungen; am Ende habe man sich ein eigenes Märchen geschaffen.

> Es sei die alte, stets neue Geschichte vom Verfolgten, der ein Wundermittel finde, um sich so zu verwandeln, dass er sich gegen seine Verfolger wenden und Rache nehmen könne. Wie im Märchen habe auch der Tod eine andere Bedeutung als das definitive Ende. Jede Bildschirmfigur hat mehrere Leben. (Sjölin 1996, S. 145)

Held einer solchen Reihe von Computerspielen ist die Figur „Super Mario", ein kleiner, rundlich-freundlicher Handwerker. In einem Hamburger Schreibprojekt, durchgeführt an 12 Grundschulklassen, hatte fast ein Drittel der Kinder aus neun verschiedenen Schreibblättern mit Abbildungen bekannter Figuren aus Märchen, Kinderliteratur und Fernsehen speziell diese Figur ausgewählt, um etwas über sie zu schreiben. A. Sjölin hat eine entsprechende Geschichte von Dennis (vgl. die Abbildung), der in die zweite Klasse geht, eingehender untersucht und dabei den folgenden Lesevorschlag entwickelt:
Dennis hatte bei der Abgabe seines Schreibblattes erklärt, er fände seine Geschichte „doof"; in der Perspektive der Untersucherin steht diese Unzufriedenheit in auffälligem Kontrast zur sorgfältigen Ausführung der Arbeit, dem unverkennbaren Bemühen des Kindes um eine geordnete und systematische Darstellung, wie es sich etwa in den Details der graphischen Gestaltung, der sauberen Schrift, den geraden Zeilen etc. dokumentiere. Die Einstiegsformulierung des Textes entspreche einem Märchenanfang, in demselben Stil werde auch das Ambiente beschrieben – WELT VOLLER GEHEIMNISSE – EINE WELT VOLLER MONSTER –



SUPER MARO BROS
ES WAR EINMAL IN
EINER WELT VOLLER GEHEIMNISSE
EINE WELT VOLLER MONSTER,
VOLLER BÖSER
HERRSCHER und insektenartiger Wesen
EIN KLEINER MANN,
SEIN NAME: SUPER MARIO BROS.

VOLLER BÖSER HERRSCHER –, daneben sei noch ein insektenartiges fliegendes Tier gezeichnet, schließlich stelle der Autor seinen Helden vor: SEIN NAME: SUPER MARIO BROS. Sjölin verweist allerdings auch auf die Veränderung der Ausdrucksweise in diesem Texte:

> Während der Text anfangs mit Hilfe literarischer Anleihen komplexe Zusammenhänge ausdrückt, löst er sich gegen Ende zu einer Ansammlung bildhaft ausgeschmückter Sprachfragmente auf, die durch figürliche Zeichnungen ergänzt und in bildhafter Weise aufeinander Bezug zu nehmen scheinen. (Sjölin 1996, S. 154)

Anschaulich wird diese Problematik am Beispiel der Zeichnung des Insekts, genauer: an der sprachlichen Umsetzung und Gestaltung der von ihm ausgehenden Bedrohung, wie sie das Computerspiel durch einen „Pfeileregen“ indiziert, vor dem der Spieler den Helden Mario per Tastendruck und somit sprachlos beschützen kann und muss (zur Rolle von Insekten als „Bösewichtern“ in Bildschirmspielen, deren Spuren sich auch in der Geschichte von Niklas wiederfinden, vgl. Seeslen/Rost 1984, S. 164). Sjölins Interpretation zufolge behilft sich Dennis mit der Zeichnung eines Pfeils und einer mit dem Lineal gezogenen, den Helden und seine Sphäre „schützenden“ Trennungslinie. In ähnlicher Weise erklärt sich der Verzicht des Kindes auf eine sprachliche Auslegung der für den Protagonisten Mario „lebenswichtigen“ Funktionen von Pilz, Blume und Stern, zumal diese im Computerspiel lediglich durch bestimmte Töne und Bildsignale angezeigt werden.

> Dennis kann das Mario-Spiel zwar mit Märchen vergleichen, es aber nicht wie ein Märchen erzählen. Die comicartige bildhafte Unterstützung der sprachlichen Ausdrücke ist keine Lösung, wenn der Anspruch auf eine allgemein verständliche, klare und systematische Darstellung nach literarischen Vorbildern zielt. (Sjölin 1996, S. 156)

Wie das Beispiel veranschaulicht, sind es nicht die Medienvorbilder und -ge-schichten an sich, die die Kinder in ihren ästhetischen Schreibversuchen beeinträchtigen, sondern es ist

das Fehlen sprachlich-literarischer Muster, die den jugendlichen Autoren als Geländer bei der symbolischen Entfaltung eigener Vorstellungen dienen könnten. Die strukturellen Grundmuster des Märchens hingegen sind offenbar auch in den neuen Medien präsent, noch deutlicher aber prägen sie deren Wahrnehmung durch die Rezipienten. In diesem Sinne aufschlussreich ist auch ein weiteres von Sjölin (1990) untersuchtes Fallbeispiel zu ersten Kindertexten über Medienfiguren: In einer ersten Klasse schreibt Sarah ihren ersten eigenen Text über ihre Lieblingsfigur „Batman". Auch sie illustriert ihre Geschichte mit Zeichnungen: In drei Illustrationen gestaltet sie den Wandel von einem zunächst gewaltigen, furchterregenden schwarzen Batman mit einer Vielzahl blauer Zacken über eine Gestalt mit ersten menschenähnlichen Merkmalen, bekleidet mit einem rosa Umhang, hin zu einem freundlich blickenden jungen Mann, hier wie auch schon in der vorausgehenden Zeichnung mit einer Frau an seiner Seite. Der mittlere der drei entsprechenden Texte lautet: „Batman. Sarah / Ich möchte (dich) heiraten / ein Brautkleid / Blumenstrauß" (vgl. ebd., 109). Wie die Untersuchung hervorhebt, gelingt es Sarah während und mit der Arbeit an ihrer Geschichte nicht zuletzt, die Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler zu gewinnen und somit ihre soziale Isolation innerhalb der Klasse zu überwinden. Auch dieser Text, der Ähnlichkeiten mit dem Muster des „Tierbräutigammärchens" aufweist, unterstützt die Vermutung, der gemäß die stets wiederkehrende Aktualisierung struktureller Grundmuster des Märchens zugleich die Orientierung an einem „Grundprinzip, in dem Elementarerfahrungen der Krisenbewältigung zur narrativen Struktur geronnen sind" (Wardetzky 1991, S. 65) dokumentiert. Zu ganz ähnlichen Erkenntnissen, die sich durchaus auch im Sinne einer strukturellen Einheitlichkeit narrativer Entwicklung interpretieren lassen, gelangen auch einzelne Studien zu den Anfängen der sprachlich-kulturellen Sozialisation im Kleinkindalter (Nelson 1989). Denn auch diese von Psychologen und Spracherwerbsforschern durchgeführten Untersuchungen verweisen auf geschichten-ähnliche Merkmale, die bereits allererste Situationen monologischer Rede bei einem kleinen Kind kennzeichnen. Die gewonnenen Einsichten legen schon auf die Vorläufer des Erzählens bezogen den Schluss nahe, dass sich kognitive Entwicklung als Entwicklung narrativer Formen des Sprachgebrauchs vollzieht, die in der Bewältigung sozialer Konflikte und im Lösen von Verstehensproblemen ihren Anlass haben.

Es steht außer Frage, dass die Schule diese narrative Entwicklung aufgrund ihrer kognitiven und sozialen Bedeutung aufgreifen und fortsetzen muss. Alle angeführten Beispiele zeigen jedoch auch, mit welchen Schwierigkeiten die Einlösung eines solchen Anspruchs verbunden ist. Gerade der Nachweis übereinstimmender narrativer Grundstrukturen in Märchen, Medienangeboten und nicht zuletzt in den von Kindern selbst verfassten Texten schärft den Blick für die sprachlich-ästhetischen Unterschiede in der Themengestaltung, wie sie sich besonders eindringlich in den Schwierigkeiten des Geschichten-Erzählens angesichts der Sprachlosigkeit von Computerspielen dokumentieren. Die entsprechenden Beispiele, auch die unterschiedlichen Strategien der Kinder zur „Problembewältigung" (etwa in den Geschichten von Niklas und Dennis) machen einmal mehr darauf aufmerksam, dass narrative Entwicklung sich trotz struktureller Einheitlichkeit keineswegs naturwüchsig vollzieht, sondern auf sprachlich-literarisch anregungsreiche Kontexte angewiesen ist. Die Förderung dieser Entwicklung in der Schule setzt auf Seiten der Lehrenden möglichst unvoreingenommenes Interesse, vor allem aber auch genaue Kenntnisse der unterschiedlichen Medieninhalte und Darbietungsformen voraus, auf die Kinder in ihren Texten Bezug nehmen. Dies schließt analytische Beobachtungen zur je spezifischen sprachlichen Struktur von Medienangeboten ebenso mit ein wie eine genauere Berücksichtigung ihres sprachlichen Umfelds, ihrer Nähe

bzw. Distanz zu konzeptionell mündlichen und schriftlichen Formen des Sprachgebrauchs.

Darüber hinaus aber ist narrative Entwicklung an Erzählsituationen gebunden, die sich bei der Rezeption von Märchen und anderen „Buchgeschichten“ gewissermaßen automatisch herstellen, die aber bei der Rezeption elektronischer Medien durchaus übersprungen werden können. Auch die dialogische Fundierung der narrativen Entwicklung gilt es in der Schule wiederherzustellen, für nicht wenige Kinder überhaupt erst einmal zu etablieren. Die Begegnung mit vorgelesenen und erzählten Geschichten regt Kinder dazu an, sich auf fiktive Wirklichkeiten jenseits des Hier und Jetzt einzulassen, gleichzeitig aber auch nachzufragen; vor jeder „Vermittlung“ *erfahren* sie die Besonderheiten von literarisch-ästhetischem gegenüber alltäglichem Sprachgebrauch. Angesichts der Vielfalt medialer Eindrücke bei gleichzeitig abnehmenden Gelegenheiten zur Strukturierung und Verarbeitung des Erlebten im dialogischen Austausch mit kompetenten Erwachsenen, stellt das schriftliche Erzählen in der Schule viele Kinder offenbar vor stets komplexer werdende Anforderungen. Es bedarf von daher der Ergänzung durch komplementäre Darstellungen (des Zeichnens, der spielerischen Inszenierung, des alltäglichen Erzählens), die (halb-)vertraute narrative Strukturen wiedererkennen lassen und dem Erlebten und Vorgestellten eine erste Form verleihen, über die sich reden und schreiben lässt.

Literatur

Bachmair, Ben: Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): 1994, S. 171-184.

Charlton, Michael, Klaus Neumann-Braun: Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen: Narr 1990.

Dehn, Mechthild : Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen 1999.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1 Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske+Budrich 1994.

Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett 1996.

Greenfield, Patricia Marks: Kinder und neue Medien. Die Wirkung von Fernsehen, Videospielen und Computern. München: Psychologie Verlags Union 1987.

Heidtmann, Horst: Neue Formen seriellen Erzählens für junge Zuschauer. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 47/1995, H. 1, S. 43-52.

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127/1994, S. 17-26.

Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993.

Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H.: Imagination im Literaturunterricht. In: Neue Sammlung 38/1998, H.2, S. 155-170.

Lenssen, Margrit: Handlungsleitende Themen und Bedürfnisorientierung – Was Kinder im Fernsehen suchen. In: Klingler, Walter/Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden-Baden: Nomos 1996, S. 123-128.

Nelson, Katherine (Hrsg.): Narratives from the Crib. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1989.

Ossner, Jakob: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, Paul R. (Hrsg.) 1996, S. 74-84.

Paus-Haase, Ingrid: Die Helden der Kinder. Zur Attraktivität und Verarbeitung fiktionaler Geschichten und Figuren. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) 1994, S. 232-247.

Richter, Karin: Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters“ – eine didaktische Herausforderung. In: Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim; München: Juventa 1998, S. 121-133.

Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam 1992.

Sjölin, Amelie: Michael Knight und Batman in der Grundschule. Ein Anstoß für Schriftkultur? In: Brügelmann, Hans, Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude 1990, S. 106-112.

Sjölin, Amelie: Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten. Neuried: Ars Una 1996.

Sjölin, Amelie: Kinder schreiben über Medienfiguren. Spuren symbolischer Vermittlungsweisen von Medien in Kindertexten. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Lang 1999, S. 205-223.

Spinner, Kaspar H. (1982): Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß. In: Der Deutsch-unterricht 34/1982, H. 4, S. 5-19.

Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer 1993, S. 55-64.

Spinner, Kaspar H.: Märchendidaktik heute. In: Wardetzky, Kristin/Helga Zitzlsperger (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht heute. Bd. 1. Rheine: Schneider 1997, S. 48-65.

Spitta, Gudrun: “Müssen Jungen denn immer sowas Gemeines schreiben?“ Vom Sinn der Gelassenheit gegenüber Gewaltdarstellung in Freien Kindertexten. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 93/1996, S. 20-26.

Wardetzky, Kristin: Drachentöter, Kippfiguren und der heimliche Prinz im Zauberwald. Mädchen-Märchen und Jungen-Märchen in der DDR. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude 1990, S. 145-150.

Wardetzky, Kristin: Frühe Prägungen? Märchenrezeption und Entwicklung literarischer Interessen. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder: Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim; Basel: Beltz 1991, S. 61-81.

Wardetzky, Kristin: Märchen-Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie. Berlin-Bern-Frankfurt/M.: Lang 1992.

Wardetzky, Kristin: Gewalt in Texten von Kindern. In: JuLit (Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur), H.3/1993, S. 53-71.

Wardetzky, Kristin: Zwischen Traum und Realität. Kindertexte aus Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse einer Vergleichsstudie. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 91/1996, S. 46-49; H. 92/1996, S. 46-51.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

BETTINA HURRELMANN

Medien im veränderten Familienalltag

Die Forschung hat bisher, wenn es um „Medien und Familie“ ging, stets die Frage gestellt, wie Familien unterschiedlicher Art mit den Medien umgehen. In diesem Beitrag wird ein Blickwechsel versucht und einmal umgekehrt gefragt: Was machen die Medien mit den Familien? Was bedeutet ihr Gebrauch für die Entwicklung von Kindern und die Beziehung der Generationen? Als exemplarische Beispiele werden drei Medien betrachtet: Das Kinderbuch, das Fernsehen und der Computer. Es wird jeweils erläutert, was das Medium als Lernumwelt der Kinder bietet, wie es das Generationenverhältnis profiliert und welche Art von Beziehungen in der Familie es durch seine Kommunikationsvorgaben fördert. Dabei kommen auch historische Dimensionen von Familienkulturen zutage. Am Ende wird gezeigt, dass die Kommunikationsvorgaben der Medien als Gestaltungsaufgaben für die Familien zu verstehen und zu bearbeiten sind.

1 Medien – Generationen – Familie

In einer Zeit rasanter Medienentwicklungen, wie wir sie gegenwärtig erleben, wird man leicht überzeugt von Theorien kultureller Veränderung, in denen Subjekte und ihre Intentionen, selbstbestimmte Kommunikationshandlungen und -kompetenzen so gut wie keine Rolle spielen. Unabweisbar erscheint die Einsicht, dass sich die entscheidenden Evolutionen auf der gesellschaftlichen Makroebene vollziehen und dass die Individuen in solchen Transformationsprozessen allenfalls als Systembestandteile fungieren. Es ist nicht schwer, die jeden Tag aus Politik, Wirtschaft, Parteien etc. tönenden Aufforderungen zu „Medienkompetenzoffensiven“ in diesem Sinne zu deuten: Die Menschen sind eingebunden in eine Entwicklung, mit deren „Programm“ sie Schritt halten müssen.

So gesehen erscheint es wenig sinnvoll, noch zu fragen, „what people do with the media“, wie es, ausgehend von handlungstheoretischen Konzepten, in Medienwissenschaft und Medienpädagogik seit den 70er Jahren üblich war. Eher scheinen systemtheoretische Ansätze adäquat, die die alte Frage, „what media do to people“ mit neuer Überzeugungskraft wieder im Sinne der Macht der Medien beantworten (vgl. Schmidt ^{2}1996; 1999).

Ich möchte dieser Frage, „was die Medien mit den Menschen machen“, im Folgenden mit dem Blick auf die Familie ein Stück weit nachgehen. In Familien werden in der formativen Phase der menschlichen Entwicklung kommunikative Erfahrungen gemacht, von denen wir annehmen müssen, dass sie in engem Konnex stehen mit der Genese der Person: ihrer Wahrnehmungsfähigkeit und kognitiven Kapazität, ihrer Emotionalität, Ausdrucksfähigkeit und sozialen Orientierung. Dabei spielen In modernen Gesellschaften die Medien (als materiale, zeichenhafte Kommunikationsmittel) eine wichtige Rolle.

Am Beispiel des Kinderbuchs, des Fernsehens und des Computers will ich nach den rezeptionsstrukturellen bzw. nutzungspraktischen Vorgaben fragen, die diese Medien 1. als Lern-

umwelten von Kindern, 2. für die Beziehung der Generationen und 3. allgemeiner für die Kommunikation in der Familie jeweils machen. Um die medienseitigen Wirkungspotenzen zu kennzeichnen, werde ich stark vereinfachen müssen. Erst am Ende werde ich daran erinnern, dass Familien – wie auch die Heranwachsenden selbst – darauf angewiesen sind, ihre eigene Kommunikationspraxis aktiv zu bestimmen. Dies erfolgt im Rahmen und in Wechselwirkung mit der je vorgefundenen Kultur, und hier ist dann auch der Ort, auf handlungstheoretische Konzepte der Medienrezeption zurückzukommen (vgl. Groeben 2000).

2 Kinderbücher

Was Bücher in der familialen Sozialisation bedeuten, möchte ich zeigen, indem ich mit einem historischen Beispiel beginne. Es versetzt uns in das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts, die Zeit, in der sich die Kinderliteratur als eine relativ eigenständige Buchgruppe auf dem literarischen Markt etabliert.

Abb. 1: Frontispiz und Titelblatt zu einer der ersten deutschen Kinderzeitschriften, Christian Felix Weißes „Kinderfreund“ (1776 - 82)

Es handelt sich um Christian Felix Weißes „Kinderfreund“, eine der ersten deutschen Kinderzeitschriften, die zunächst als Wochenblatt, später vierteljährlich in 24 Bändchen 1776 bis 82 in Leipzig erschien (vgl. Hurrelmann 1974).

In der Zeitschrift schildert der Vater, der sich „Mentor“ nennt, die Begebenheiten einer fiktiven Familie mit Vater, Mutter, vier Kindern und vier Familienfreunden. Das Frontispiz zeigt den Vater im bequemen Hausrock, umgeben von seinen Kindern: Das 5jährige Luischen sitzt auf seinem Schoß, an seinem rechten Knie steht der 7jährige Fritz, dahinter die 11jährige Charlotte und gegenüber der 9jährige Karl. Alle scheinen erfreut über die Ankunft

eines der vier Hausfreunde, vermutlich ist es der „Magister Philoteknos“ – wie „Mentor“ also ein „Kinderfreund“; sein Vorbild soll übrigens Gellert gewesen sein. Philoteknos ist in der Zeitschrift für Kinderspiele, Erzählungen und Bücher zuständig. Er hat, so wird berichtet, Mentors Kindern bereits eine kleine Kinderbibliothek angelegt und scheint auch diesmal ein Büchlein in seiner linken Hand zu tragen. Im Vorwort der Zeitschrift erklärt der fiktive Verfasser, dass die anderen drei Familienfreunde für Naturgeschichte, für die Historie bzw. die schöne Literatur Experten seien und den Kindern jeweils aus diesen Gebieten Interessantes mitteilen und ihre Bibliothek bereichern würden. Er selbst stellt sich als ein Vater vor, der die Gesellschaft seiner Kinder der „glänzendsten Versammlung Erwachsener“ vorziehe und „kein Vergnügen recht schmecke, das [er] nicht mit ihnen theile“ (Bd. 1, 1776, S. 4 f.). Entworfen wird das Bild eines liebevollen Vaters, der an der geistigen und moralischen Entwicklung seiner Kinder den lebhaftesten Anteil nimmt.

Das ist natürlich literarische Fiktion, aber unübersehbar auf Vorbildwirkung hin angelegt. Was die fiktiven Kinder der fiktiven Verfasserfamilie erfahren, sollen die realen Leserinnen und Leser im Buch nacherleben, wobei stets auf die Vermittlung durch Erwachsene spekuliert wird, die also auch lernen sollen, wie man mit Kindern umzugehen hat, wenn man sie fördern will. Dazu gehört – und das ist Ende des 18. Jahrhunderts auch im wohlhabenden Bürgertum etwas Neues –, dass die Kinder Bücher haben: Bücher als Lernumgebung (vgl. a. Hurrelmann 1986). Offenbar reichte es zu dieser Zeit nicht mehr aus, durch einfaches Mittun zu lernen. Bücher konnten Wissen und Weltbild, Moral und Geschmack effektiver vermitteln – gerade wenn sie in den „Erholungsstunden“ gelesen wurden.

Das versteckte Lernprogramm des Kinderbuches ist das des linearen Schrifttextes: Lektüre macht es erforderlich, den abstrakten Schriftzeichen Sinn zuzuweisen, am Text entlang logisch aufbauend zu denken, neue Begriffe zu lernen, Vorstellungen zu bilden, verstehend Schlüsse zu ziehen. Bei fiktionaler Lektüre gilt es zudem, die Perspektiven verschiedener Figuren aufeinander zu beziehen, emotional Anteil zu nehmen – und gleichwohl in Distanz Interpretationen zu entwickeln, die Bezüge auf die Realität hin eröffnen. Schrifttexte sind situationsabstrakt und fordern anders als mündliche Kommunikationen Verstehen in Handlungsdistanz. So werden Kinderbücher zu Mitteln für den altersbezogen dosierten Einstieg in die Wissens-, Gefühls-, Geschmacks- und Normenwelt der Erwachsenen.

Da man lesen lernen muss, brauchen Kinderbücher Vermittlung. Neben den Autor tritt der Erwachsene als Käufer, Vorleser, Mitleser, Gesprächspartner – ehe den Kindern die „einsame“ Lektüre gelingt, die dann später auch als Abgrenzung von den Eltern dient. Aber über das Kinderbuch wird der Erwachsene zunächst in die Lernumgebung des Kindes eingebunden. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Weiße sowie viele andere Autoren, die sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts der Kinderliteratur zuwandten, waren überzeugt, an einer Innovation mitzuarbeiten, die der jungen Generation neue Möglichkeiten eröffnen würde. So schreibt beispielsweise der Pädagoge Ernst Christian Trapp, selbst auch Verfasser von Kinderbüchern, in einer Rezension des „Kinderfreundes“:

> Wie hat sich doch die Szene seit einigen Jahren verändert! Mitten unter allem Vorrath von Erkenntnissen aller Art, dessen sich die Gelehrten in Europa seit manchen Jahren zu erfreuen haben [...], lebte die Jugend in der größten Armuth. Die fünf Hauptstücke des Katechismus, ein Rechenbuch, ein Vokabelbuch, ein Donat und ein armseliges Kompendium der Universalhistorie, waren in den meisten Schulen ihre tägliche von ihnen verabscheuete Speise [...]. Jetzt schreiben eini-

> ge der besten Köpfe und rechtschaffensten Männer, ein Rochau [!] und Weiße für die verlassene Jugend. Zu welchen Hoffnungen berechtigt uns dies nicht! (Trapp 1778, 576f.)

„Spezifische Kinderliteratur“, alters- und erfahrungsorientiert gestaltet, wurde gewertet als Chance für leichteres, praktischeres, unterhaltsameres Lernen. Zugleich ging es darum, die Inhalte und Ziele des Lernens historisch neu zu bestimmen: An die Stelle der bloßen Gelehrsamkeit sollte die Nützlichkeit des Wissens, an die Stelle religiöser Unterweisung die Vernunftgemäßheit der Moral treten, an die Stelle der Rückwendung die Vorbereitung auf die Entwicklung einer besseren Gesellschaft.

Das ist das Programm der Aufklärung im Kinderbuch: Die ältere Generation ergreift und nutzt eine Innovation im Medienbereich, um die Entwicklungs- und Bildungsziele der jüngeren neu zu bestimmen. Sie verantwortet die Inhalte der neuen Bildungsmittel und ist zu Beginn der Lesekarrieren auch zuständig für die Einübung in deren Gebrauch. Bis heute ist bei aller Veränderung der Ästhetik und der Gehalte von Kinderbüchern dieses Generationenverhältnis zwischen Autoren und Kindern sowie Vermittlern und Kindern erhalten geblieben: Vorausgesetzt wird ein Kompetenzgefälle und eine pädagogische Rechenschaftspflicht der älteren Generation – wie unzulänglich auch immer diese Ansprüche erfüllt werden.

Für die Propagierung dieses Modells braucht man – literarisch gesehen – zunächst den „Vater“ – flankiert von männlichen „Kinderfreunden“. Ähnlich ist es z. B. in Campes „Robinson“-Bearbeitung (1779/80). Mütter spielen in der „spezifischen Kinderliteratur“ der Frühzeit als vorbildliche Vermittlerinnen noch kaum eine Rolle (Hurrelmann 1986; Wild 1987; Steinlein 1987). Vielleicht weil sie als ungebildet und moralisch verführbar gelten – nicht zuletzt durch „ausschweifende“ Romanlektüre. Allenfalls für die Kleinen sind sie die geeigneten Bildnerinnen. Entsprechend sieht man die Mutter auf dem Titelblatt des „Kinderfreundes“ nur mit den beiden kleineren Kindern – und bezeichnenderweise hält nicht sie das Buch in der Hand, sondern Fritz, der ihr etwas daraus mitteilt.

Es kann sein, dass der „Vater“ vor allem als Vorbild für den Hauslehrer in der wohlhabenden Familie steht. Aber auch daran, dass dieser die Figur des „Vaters“ annimmt, kann man sehen, dass die Kinderliteratur zu einer tiefgreifenden Umdefinition der familialen Beziehungsstrukturen ansetzt, die man zunächst am Modell des „Vaters“ am besten propagieren konnte. Seine in der Kinderliteratur übereinstimmend gezeichnete liebevolle Zuwendung zu den Heranwachsenden präformiert eine Entwicklung, die in der Sozialgeschichte der Familie als allmähliche „Erwärmung“ des Familienklimas beschrieben worden ist. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts tritt in den entsprechenden Diskursen mehr und mehr die Mutter in die Rolle der idealen Kommunikationspartnerin der Kinder ein. In Romantik und Biedermeier entwickelt sich eine neue Kleinkindliteratur der Kinderreime, Kinderlieder, Kindermärchen und Bilderbücher, die mit der Mutter als Vermittlerin und emotionalem Zentrum der Familie rechnet und den affektiv-sinnlichen, phantasievollen Umgang mit Sprache und Literatur in den Vordergrund rückt (vgl. Steinlein 1987; Brunken u. a. 1998, S. 71 ff.; Hurrelmann 1999). Kinderliteratur wird zum Spiegel und Medium des sozialen Wandels zur bürgerlichen Kleinfamilie und deren neu ausgebildeter Privatheit, in deren Mittelpunkt die Mutter steht.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird literarische Bildung von der „Kinderstube“ an ein Kriterium des kulturellen Habitus, das die Angehörigen des sogenannten Bildungsbürgertums von allen anderen gesellschaftlichen Gruppierungen unterscheidet (Linke 1996). Frühe Lektüren tragen zur sprachlichen Differenzierung, zur Ausbildung von Reflexionsfähigkeit und Subjektivität ebenso bei, wie sie – im Vermittlungsprozess durch den Erwachsenen die

sensible Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten, Wissensstände, Erfahrungen und emotionalen Befindlichkeiten des Kindes verlangen. Daher ist die Kinderliteratur für die Intensivierung des Umgangs zwischen Eltern und Kindern – entsprechend den gender-Voraussetzungen bis heute insbesondere: Müttern und Kindern – ein wichtiger Katalysator.

Das lässt sich am Bilderbuchgebrauch und Vorlesen in der Familie bis in die Gegenwart hinein ebenso nachweisen (vgl. Braun 1995; Wieler 1997) wie an Beispielen späterer Leseerziehung, die scheitert, weil durchaus motivierte, ja ehrgeizige Eltern Schwierigkeiten haben, sich auf die mentalen Voraussetzungen ihrer Kinder wirklich einzustellen (vgl. Hurrelmann 1995; Hurrelmann u. a. ^{2}1995).

Im Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts verkamen die den Kindern früh vermittelte Sensibilität für Sprache und Literatur zum Instrument der sozialen Abgrenzung „nach unten". „Literarische Bildung" wurde zum Moment einer schichtspezifischen Sozialsemiotik, die andere ausschloss (vgl. Linke 1996). Das kulturelle Potential gemeinsamen Lesens mit Kindern in der Familie ist aber durch diese Instrumentalisierung von Literalität keineswegs erschöpft. Als Kulturmuster familialer Sozialisation hat es sich als langlebiger erwiesen als das Bildungsbürgertum.

3 Fernsehen

Das Medium, das den Familienalltag aller Schichten im letzten Drittel unseres Jahrhunderts wirklich verändert hat, ist das Fernsehen. Es offerierte in den Anfängen großen und kleinen Leuten eine Öffnung des familialen Kommunikationsraums nach „draußen" und ermöglichte damit auch den Abbau sozialkulturell bestimmter Kommunikationsbarrieren. Im Dreiklang von „Information, Bildung, Unterhaltung" wurde von Beginn an „Unterhaltung" zur wichtigsten Funktion – allein durch den Wahrnehmungsluxus, den man durch die ungewohnte Verbindung von bewegtem Bild und Ton genießen konnte. In den 50er und 60er Jahren, als die Empfangsapparate noch gezählt waren, war das Fernsehen überdies eine soziale Attraktion. Wer einen Fernseher besaß, wurde zur Anlaufstelle in der Nachbarschaft, Familientage organisierten sich um das Gerät herum, Kneipen mit Fernseher wurden zum Versammlungsplatz. Solange das Fernsehen noch nicht in jedem Wohnzimmer bereit stand, war es Mittelpunkt für gesellige Aktivitäten, die über das Zuschauen im engsten Familienkreis entschieden hinaus gingen (vgl. Hurrelmann 1989, S. 11).

Abb. 2: Das Fernsehen als „Retter der Familie". Aus: Psychologie heute 18/1991, Heft 6, S. 51.

Auf den ersten Blick scheint den Zeichner dieses Bildes eine solche Erinnerung bewegt zu haben. Denn natürlich müssen wir uns heutzutage einen Teil der Sehaktivitäten der Kinder in einsamer Rezeption vorstellen. Erst am Abend ist das Fernsehen von einem oder zwei Kindern zusammen mit den Eltern das für den Alltag Üblichere (Hurrelmann u. a. 1996, S. 68). Im Bild aber sieht man vor dem Hintergrund des Fernsehers eine Großfamilie an einer festlichen Tafel versammelt. Es sind drei Generationen: Großeltern, drei Erwachsene mittleren Alters und vier Kinder. Alle sind bestens gelaunt. Und dies nicht nur, weil sie sich nach dem Essen – gleichsam als Nachtisch – zusammen einen Film anschauen können. Vielmehr ist das Gerät bereits eingeschaltet, die Fernbedienung liegt griffbereit. Also kann sich die Szene nicht auf die Anfangsjahre des Mediums beziehen. Und spätestens beim zweiten Hinsehen erkennt man, dass die Runde nicht etwa abgeschlossen ist gegen den Fernseher, sondern die geschmückte Frau, in deren Gesicht wir blicken, beugt sich aus dem Bildschirm heraus: Dagmar Berghoff nimmt als „para-soziale Interaktionspartnerin“ (Horton/ Wohl 1956) an der Familienversammlung teil, prostet dem Vater mit dem Herzchenbecher zu. Also ist der Fernseher hier nicht „Fenster nach draußen“, oder „Fenster zur Welt“ – wie es in der Anfängen des Mediums immer hieß (vgl. Winter/ Eckert 1990, S. 87 f.), sondern fungiert als „Fenster nach drinnen“. Und das ist in der Tat zeitgemäß: Eine Trennung zwischen Familiensituation und Medienwirklichkeit findet kaum statt: Fernsehen ist zum „Familienmitglied“ geworden.

Als Lernumgebung von Kindern ist das Fernsehen, wie vor allem der israelische Forscher Salomon (1984) gezeigt hat, ein „leichtes“ Medium, d. h. es gewährt Beschäftigung ohne Lernvoraussetzungen und mit geringen Ansprüchen an „mentalen Aufwand“ („mental efford“; s. a. Weidenmann 1989). Fernsehbilder haben, wie wir wissen, wegen ihrer Ähnlichkeit mit der Realität für junge Kinder eine hohe Suggestivkraft. Dabei versetzen sie in einen Fluss der Eindrücke, schneller als die Echtzeit-Wahrnehmung, dem man sich hingeben muss, um zu folgen. Für die innere Verbalisierung des Gesehenen bleibt wenig Zeit (vgl. z. B. Sturm 1991, S. 110 ff.; Jörg 1992).

Der Vermehrung der Fernsehangebote und der Radikalisierung der medienspezifischen Mittel im Kampf um die Zuschauer entspricht aber, wie es scheint, inzwischen eine Beschleunigung der Distanzierungsfähigkeit auf Seiten der Kinder. Man kann dies an ihrer Lieblingsgattung, den Cartoons, studieren. Entsprechende Streifen werden von ihnen nicht mehr naiv als Quasi-Realität erlebt, sondern als mehr oder weniger reizvoll inszenierter Klamauk. Zudem ist üblich geworden, dass Sendungen weder gezielt ausgewählt noch von Anfang bis Ende gesehen werden. *Zapping*, *Switching*, Fernsehen als Nebentätigkeit sind verbreitete, illusionsbrechende Rezeptionsformen. Der Beliebigkeit der Wahl im überbordenden Angebot, der frühen Aufgeklärtheit über das Artifizielle des Programms, seine Bindung an Sendeplätze, Gattungskonventionen, Darstellungstechniken, – nicht zuletzt der Erfahrung der Nachrangigkeit des Programms gegenüber der Werbung – entspricht bei den Heranwachsenden eine flache und zerstreute Rezeption. In diesem Rahmen wird die Frage nach einem kohärenten Sinn ebenso abgewiesen wie die nach der Referenzverbindlichkeit des Gesehenen überhaupt.

Während die Inhalte unwichtig werden, gewinnen die ästhetischen Qualitäten der Produkte, ihre Wirkungen auf die eigene Phantasie und psychische Befindlichkeit eine Leitfunktion

bei der Nutzung (vgl. Schmidt [2]1996, S. 281). Das „hidden curriculum“ des Fernsehens ist nicht zuletzt eine frühe Fertigkeit im „mood managing“ (vgl. Zillmann 1982), d. h. einer emotionalen Reizsuche, die auf Anregung aus ist, zugleich aber auch darauf, starke Eindrücke abzuwehren. Dazu dienen zerstreutes Sehen, Ironisierung, Focussierung der Aufmerksamkeit auf die Machart. Sie sind ein Indiz für beides: zum einen Fernsehkompetenz und zum anderen geringe Verarbeitungstiefe. Beides hängt zusammen. So erstaunt es nicht, dass sich das Image des Fernsehens – auch im Hinblick auf seine Fähigkeit zur emotionalen Stimulation – zur Zeit deutlich verschlechtert (s. a. Winkler 1992). In unserer jüngsten Untersuchung zeigte sich, dass vor allem viel sehende Kinder das Medium kaum noch als Attraktion, vielmehr als Notbehelf in ihrem Leben betrachten: als ein Angebot zur Überwindung von Langeweile, das – wie sie klarsichtig feststellen – doch nur wieder Langeweile produziert (s. Hurrelmann u. a. 1996, S. 244 und 175).

Dass und wie das Fernsehen die Grenze zwischen den Generationen auflöst, hat vor allem Meyrowitz (1985) gezeigt. Sorgfältiger als Postman und alle Postman-Adepten versucht er, die sozialen Wirkungen des Mediums theoretisch einzuordnen. Medientheorie und soziologische Rollentheorie sind die Bezugsgrößen. Soziale Rollen – wie unter anderen die von Erwachsenen und Kindern – sind nach Meyrowitz durch Situationen bestimmt, die traditionell mit dem Zugang zu physischen Orten zusammenhängen. Durch die Separiertheit der Orte sind herkömmlicherweise nicht jedem alle Erfahrungen zugänglich. Was z. B. geschieht in den Chefetagen der Wirtschaft, den Hinterzimmern der Politik, den Nestern der Kriminalität, nicht zuletzt im Schlafzimmer der Eltern, blieb Kindern verborgen. Durch den Informationsfluss des Fernsehens aber wird prinzipiell jedem alles zugänglich, und zwar ohne Unterschied von „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“. Sozialer und physischer Ort der Erfahrung fallen auseinander, die Grenzen ehemals distinkter Rollen und Orte der Sozialisation werden aufgelöst. Das Fernsehen bezieht – weil leicht verständlich – alle Zuschauer ein in denselben Informationsstrom, durchlöchert die Barrieren zwischen den Erfahrungsdomänen und unterläuft Wissenshierarchien und pädagogische Tabus. Die Folge, so Meyrowitz, ist eine Veränderung sowohl der Erwachsenen- wie der Kinderrollen in Richtung auf einen „mittleren Bereich“, in Richtung auf nur eine Rolle für Eltern und Kinder.

So deutlich wie bei den Angebotsstrukturen bestätigt sich bei den Rezeptionsmustern die These von der Nivellierung der Generationsunterschiede: Trotz langjähriger medienpädagogischer Bemühungen aller möglichen Institutionen verbinden Väter und Mütter bis heute mit dem Fernsehgebrauch ihrer Kinder kaum positive Vorstellungen von Medienkompetenz. Dass Kinder mit Hilfe des Fernsehens lernen oder wichtige Erfahrungen machen könnten, hat im Bewusstsein der Eltern keinen Platz gefunden – nicht einmal bei der Generation, die selbst mit dem Fernsehen aufgewachsen ist. Abwehrmaßnahmen, Verdrängungs- und Insuffizienzgefühle sind stattdessen die Regel. So laufen Fernseh-Lernprozesse der Kinder üblicherweise über Gewöhnung ab. Anregung oder Unterstützung durch die Eltern sind die Ausnahme. Fernsehen ist der Sicht der meisten kein Feld des Lernens und auch keine Zone erwachsenenkultureller Überlegenheit (vgl. Hurrelmann u. a. 1996, S. 257 ff.).

Dennoch ist das Fernsehen für die Familie kein „Nullmedium“, wie Enzensberger (1988) behauptet hat, sondern erfüllt im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts für sie höchst wichtige soziale Funktionen. Gerade durch seine beiläufige Rezipierbarkeit ist es zum Universalhilfsmittel für die Alltagsorganisation und die Beziehungsgestaltung in der modernen Familie geworden. In einem vielfach belasteten und mobilen Familienleben bietet es sich jederzeit als „Verschiebebahnhof“ und Treffpunkt für die Familienmitglieder an. Es hält stets

einen kleinsten gemeinsamen Nenner bereit für die wechselseitige Orientierung aneinander und an überschaubaren Inszenierungen von „Wirklichkeit“. Daher ist es auch so nützlich für die Schlichtung bzw. Verdrängung von Konflikten. Weil es Unterhaltung bietet und wenig Ansprüche stellt an die intersubjektive Verarbeitung, ist es umso hilfreicher für die Beziehungsregulation.

Neben integrierenden Funktionen übernimmt das Fernsehen im familialen Kontext aber auch gruppendifferenzierende Funktionen. Generationsrollen sind nicht völlig getilgt, und auch die Geschlechterverhältnisse bilden sich ab. Insgesamt ist es eher ein Macht- als ein Kompetenzgefüge, das in Sehsituationen zur Anschauung gelangt. So zeigen sich überlegene Rollen im Fernsehgebrauch schon an den Nutzungszeiten, die beim Vater am höchsten sind, gefolgt von der Mutter, und dann von den Kindern. Primär über das Ausmaß der selbstbestimmten zeitlichen Zuwendung drückt sich für Kinder im Fernsehbereich Erwachsenheit aus. Hinzu kommen die Nutzungsregeln, die die Geschlechterverhältnisse erkennen lassen: In gemeinsamen Sehsituationen mehrerer Familienmitglieder kommt mit hoher Wahrscheinlichkeit „den Vätern die bestimmende, den Müttern eher eine vermittelnde, den Kindern eine untergeordnete Position zu“ (Hurrelmann 1991, S. 285). In der Illustration der „Psychologie heute“ hätte also die Fernbedienung am Platz des Vaters liegen müssen.

In Bezug auf die Modellierung des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern lassen empirische Daten also den Schluss zu, dass das Fernsehen bestehende Dominanzverhältnisse in der Familie über die etablierte Struktur der Sehsituationen stabilisiert. Familiale Integration funktioniert auf dem je vorfindlichen, kleinsten gemeinsamen Niveau. Wenig Anregungen gibt das Fernsehen dagegen für die Entwicklung individualisierter personaler Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Es fordert nicht, sich genauer auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder einzustellen, gibt wenig Anlass, auf die Formen ihrer emotionalen Beteiligung einzugehen – entlastet insgesamt von der Aufgabe der Förderung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1978). Deren Voraussetzung wäre eine sensible Anpassung an das kindliche Verständnis vor dem Hintergrund eines Kompetenzgefälles zwischen Erwachsenen und Kindern. Der „mittlere Bereich“, den das Fernsehen eröffnet, ist so kommunikationserleichternd für die Familie wie unergiebig im Hinblick auf entwicklungsfördernde Kommunikationen.

Für viele Kinder ist das Fernsehen eine beachtliche Chance zur Selbstsozialisation. Das soll hier keineswegs bestritten werden. Man muss aber auch sehen, dass ihnen das Fernsehen als Medium der „Allerweltskultur“ (Winter/ Eckert 1990, S. 92) im vielfältig belasteten Alltag der Gegenwartsfamilie die Begleitung durch den „kompetenteren Anderen“ auch entzieht, indem es schlichtweg suggeriert, er sei verzichtbar.

4 Computer

Mit dem Auftreten des Computers haben wir es zum ersten Mal mit einem Medienwandel zu tun, der die menschliche Generationenfolge überholt: Ende der 70er Jahre war in der Bundesrepublik die Vollausstattung der Haushalte mit dem Fernsehen erreicht. In den 90er Jahren erleben wir die Etablierung des Computers mit der Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten von Einzelmedien-, Multimedia- und Onlinenutzungen. Damit steht erstmals eine Umkehrung der Kompetenzverhältnisse ins Haus: Während sich das Kinderbuch mit der Überlegenheit von Erwachsenen verband und das Fernsehen Kindheit und Erwachsenheit ega-

lisierte, bringt nun der Computer der jüngeren Generation einen Vorsprung an Medienkompetenz. Er fügt der Diskussion um medienvermittelte Macht-, Informations- und Wissensklüfte eine weitere Facette hinzu: die des „generation gap". Was aber heißt das?

Zunächst einmal erweitert der Computer die Fülle an Medienangeboten. Er ist kein einzelnes, sondern ein „Hybridmedium", in ihm bündeln sich Funktionen, die bislang separate Medien erfüllten. Unter funktionalen Gesichtspunkten – nicht nur, weil er Ton, Bild, Schrift vereint – ist der Computer „multimedial" (Höflich 1997, S. 85). Computervermittelte Kommunikation vermischt bisher getrennte Funktionen. Sie kann den Charakter von Öffentlichkeit und Privatheit, Rezeptivität und Produktivität, Information und Unterhaltung annehmen oder Anteile von allem verbinden. Ob es sich um digitalisiertes und interaktives Fernsehen, um Computerspiele, um Informations- und Dienstleistungsangebote, um Diskussionsforen und Chat-groups im Netz oder um E-mail handelt – charakteristisch ist, dass durch Computernetze ein „Kommunikationsraum" aufgespannt wird, der zum einen umgrenzte Sinnprovinzen von einzelnen, teils bekannten Kommunikationsformen überschreitet und zum anderen deren außermediale Bezüge mehr oder weniger unkenntlich machen kann (Krotz 1997, S. 111).

In diesem „Kommunikationsraum", so behaupten neuere Medientheoretiker, löst sich die Frage nach referenziellen Beziehungen zwischen Medienwelt und Lebenswelt der Nutzer allmählich auf. Die Annahme, dass Wirklichkeit abgebildet würde, sei durch die digitale Verfassung der elektronisch erzeugten Texte, Bilder und Musiken endgültig unmöglich gemacht. „Aus dem Bild der Wirklichkeit ist die Wirklichkeit des Bildes geworden." (Schmidt ^{2}1996, S. 280) Das führt zu Schwierigkeiten bei naiven Realisten unter den Rezipienten. Dies sind aber die Heranwachsenden immer weniger: Sie lernen gegenwärtig schon durch das Überangebot des Fernsehens, erst recht durch Musikvideos und Videoclips, medial vermittelte Texte, Bilder und Töne als Oberflächen in ihrer Umwelt wahrzunehmen, die primär zur Beschäftigung mit der eigenen Phantasie taugen und nichts außerhalb der Medien bedeuten. „Die elektronische Welt ist zwar eine völlig flache, aber eine unendlich weite Welt. [...] Der Entfaltungsraum des Digitalen ist unerschöpflich. Anstelle von Stabilität dominiert Veränderlichkeit, statt Tiefe Oberfläche, statt Wirklichkeit Möglichkeit." (Welsch 1995, S. 81) S. J. Schmidt beispielsweise behauptet, dass sich dadurch die Dichotomie wirklich/unwirklich auflöse und wandle zu einer Koexistenz unterschiedlicher Modalisierungen des Verhältnisses zwischen Fiktion und Realität (Schmidt ^{2}1996, S. 260 ff.). Auch die Alltagsrealität erscheine nur als eine Möglichkeit der Wirklichkeitsdeutung und nehme zudem immer mehr Züge von Medienrealität auf. Als Verbildlichung dieser Verhältnisse mag man das folgende Foto nehmen.

In unserem Zusammenhang könnte es zeigen, wie Medienrealität und Alltagsrealität ineinander fließen. Das High-Tech-Wohnzimmer wirkt selbst wie virtuelle Realität; die da sitzen, machen den Eindruck von Kunstfiguren, hochgestylt, puppenhaft, automatenähnlich. Sie sind wohl dabei, sich in ein Computerspiel einzuloggen, ihre Fahrzeuge und Rollen zu wählen. Mit Hilfe von *eyephones* und *datagloves* werden sie sich in der Cyberwelt wie in einer realen bewegen, dort Abenteuer und Kämpfe bestehen. Am Ende wird schwer zu entscheiden sein, was mehr „Realität" hat, die Wohnzimmer-Präsenz oder die Tele-Präsenz.

Nun ist „Cyberspace" gewiss ein Modethema und schon seit einiger Zeit ein „Kristallisationspunkt rhetorischer Übertreibungen" (Welsch 1995, S. 86). Der harte Kern ist die Vervielfältigung von Wirklichkeitsbildern und Identitätsangeboten durch die Medien. Nicht nur in der Sphäre der Spiele, sondern auch in der der Newsgroups und Chat-Rooms werden Möglichkeiten geboten, dass die Nutzer als fiktive, synthetische Figuren miteinander in Inter-

Abb. 3: Zukunftsvision High-Tech-Wohnzimmer: Aus: Der Spiegel 48/1997, S. 289.

aktion treten (vgl. Krotz 1997, S. 115 ff.). Ein Markt von Bastelidentitäten, spezialisierten Sinnwelten, und virtuellen Sozialwelten tut sich auf, der vor allem Jugendliche fasziniert, die Nischen suchen für die Ausformung und Stilisierung ihrer „persönlichen" Identität.

Was hat die Familie mit dem Computer zu tun? Sie zahlt, wenn sie kann. Schließlich gilt der Computer nicht nur als Erlebnis-, sondern dem ökonomisch motivierten öffentlichen Interesse zufolge vor allem als Lernmedium. Darüber, wie die Aneignung von „Computer-Literacy" zwischen Erwachsenen und Kindern funktioniert, wissen wir noch wenig. Wohl mögen Eltern beunruhigt sein über stundenlanges, selbstvergessenes Spielen, vielleicht auch Surfen und Chatten im Internet. Zugleich aber bestaunen sie die Fähigkeit der jüngeren Generation zur Aneignung der Technik, zum trial-and-error, zum angstfreien Umgang mit der neuen Technologie. Viele Eltern mögen sich abgehängt, ausgegrenzt, ohnmächtig fühlen – vor allem die Mütter. Frauen haben, wie man weiß, häufiger Angst oder begegnen dem Computer skeptisch. Bisher ist er ein Männermedium, wenn sich die genderspezifischen Unterschiede auch verringern.

Vorläufig wissen wir nur, dass im Jahr 1999 in der Bundesrepublik 47% der 6- bis 13jährigen zu Hause einen PC vorfanden. 11% der Kinder waren im Besitz eines eigenen Geräts. 16% gaben an, jeden Tag bzw. fast jeden Tag am Computer zu sitzen, um zu spielen, zu lernen oder zu arbeiten, und zwar Jungen doppelt so häufig wie Mädchen. Wenn Kinder sich mit dem Computer beschäftigen, dann in erster Linie, um PC-Spiele zu machen (67% mindestens einmal pro Woche), der Gebrauch als Arbeitswerkzeug ist seltener. Die Computerausstattung ist, wie erwartet, vom sozioökonomischen Status der Familie abhängig. Mehr als die Hälfte der

Kinder, die mindestens einmal im Monat den Computer nutzen, geben im Übrigen an, dies von ihren Eltern gelernt zu haben (58%). Die zweite entscheidende Vermittlungsinstanz sind die Freunde (41%). Nur bei Kindern aus einem sozial schwächeren Umfeld sind die Freunde wichtiger als die Eltern, und in jedem Falle folgt die Schule erst auf dem dritten Platz (Feierabend/ Klingler 1999).

Der vernetzte Computer ist in Deutschland noch immer ein Zukunftsmedium. Online gehen nur 4% der regelmäßigen Computernutzer unter den Kindern (mindestens einmal pro Woche; ebd., S. 621). Aber immerhin sind schon 30% der 14- bis 19jährigen regelmäßig im Internet. Das sind fast doppelt so viele wie ihr Anteil an der Gesamtheit der erwachsenen Bundesbürger (ab 14 J.: 18%; van Eimeren/Meier-Lesch 1999, S. 592). Da ist der Blick in die USA interessant. Ich beziehe mich auf das Buch von Seymour Papert, „The connected family" (1996) mit dem Untertitel „bridging the digital generation gap". Es macht deutlich, dass auch in den Vereinigten Staaten, trotz ihres Vorsprungs in der Informatisierung, die Gefahr gesehen wird, dass die medienbezogenen Erfahrungen der Generationen auseinanderfallen, so dass die Verständigung zwischen Eltern und Kindern zum ernsthaften Problem wird (zum Gebrauch des Computers in den Schulen der USA vgl. Dichanz 1997). Paperts Buch ist ein Ratgeber für Eltern und zugleich eine Beschwörung der Erwachsenen, sich nicht abhängen zu lassen von der „technological fluency" der Kinder, sondern sich zu beteiligen an deren Lernprozessen im Erwerb und der Handhabung der Computertechnologie.

Anders als viele Medien-Visionäre hierzulande, die sich die Welt nach dem Modell von Videoclips vorstellen oder Surfen in den Netzen zur neuen „Lebensform" erklären (Scheffer 1997), glaube ich jedoch nicht, dass sich die Unterscheidung zwischen Medienrealität und Lebenswelt in Zukunft tatsächlich erübrigt. „Auf die Trägheit des Körpers ist Verlass. Das Zahnweh ist nicht virtuell. Wer hungert, wird von Simulationen nicht satt. Der eigene Tod ist kein Medienereignis", so Enzensberger (2000, S. 101). Ich glaube auch nicht, dass Bastel-Identitäten den menschlichen Bedarf an Kohärenz in der Konstruktion der eigenen Biographie wirklich befriedigen. Patchwork- und Bastelversuche können ein produktives Moment in der Entwicklungsphase sein, in der man als Heranwachsender Wirklichkeitssichten und persönliche Identitäten erproben muss. Aber im Allgemeinen werden biographische Brüche als psychische Krisen erlebt und nicht als lockeres Spiel mit Identitätsversionen.

Der vernetzte Computer im Alltagsgebrauch ist schon jetzt viel weniger zauberhaft, als es die Propheten annehmen. Er setzt jedoch Medienkompetenzen in erheblichem Maße voraus und macht darauf aufmerksam, dass Individuen Angebote der kollektiven Kultur zu ihren Zwecken interpretieren und sich aktiv aneignen müssen, um – im Rahmen ihrer medialen Umwelt – zu einer sinnvollen kulturellen Selbstkonstruktion zu kommen. Langfristig werden sich Eltern in Interaktion mit ihren Kindern für den Computer als Universalmedium um entsprechende Interpretationen und Handlungsmuster bemühen müssen, die die medienseitigen Möglichkeiten in die Sozialisation sinnvoll integrieren.

5 Handlungstheoretische Aspekte

Die meisten Familien sind nicht ausschließlich „buchorientiert" oder „Fernsehfamilien" oder „Computerfamilien". Sie nutzen verschiedene Medien nebeneinander: außer den genannten das Telefon, Zeitungen und Zeitschriften, das Radio, Video, Kassettenrecorder, CDs und

vieles andere mehr. Gerade im Verbund der einzelnen Medien und ihres Gebrauchs erweist sich die Notwendigkeit der Selektion, der Gewichtung, der Bewertung ebenso wie die historische Tiefe von Familienkulturen und Generationsverhältnissen, die keineswegs entstehen und verschwinden, wie es der je neuesten Medienentwicklung entspricht.

Kinder lernen die Bedeutungen der Medien aus ihrem Gebrauch, der eben keineswegs nur eine Spiegelung medialer Vorgaben ist, sondern wesentlich auch geprägt wird durch die Rezeptions- und Verarbeitungsformen, die in Familien mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger selbstbestimmt entwickelt werden. Wenn das Buch als „schweres", das Fernsehen als „leichtes", der vernetzte Computer vorderhand vielleicht als „identitätszerstückelndes", aber zugleich ja auch als enorm „lernintensives" Medium gilt, so liegt das nicht zuletzt an den Aneignungsmustern, die – im Rahmen medienseitiger Voraussetzungen – intentional durchaus modifizierbar sind.

Medienverhältnisse präformieren die Kommunikationskultur einer Gesellschaft, aber diese wird mehr oder weniger souverän von den Individuen zur Form „ihrer eigenen Kultur" rekonstruiert und dabei den eigenen Zielen entsprechend auch handelnd verändert. Nichts anderes als die optimale Ausbildung dieser Fähigkeit kann ja auch „Medienkompetenz" bedeuten, wenn der Begriff nicht blind gegenüber systemisch-übergreifenden Evolutionen und leer in Bezug auf die Erfahrung kommunikativ-handelnder Subjekte sein soll.

Es handelt sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich im März 1998 auf dem 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gehalten habe.

Literatur

Braun, Barbara: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt a. M. (u. a.): Lang 1995.

Brunken, Otto u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Bd. IV. Von 1800 bis 1850. Stuttgart-Weimar: Metzler 1998.

Dichanz, Horst: Medienerziehung pragmatisch und wenig problembewußt. Neue Technologien und Netzwerke in amerikanischen Schulen. In: merz 41/1997, H. 3, S. 190-194.

Eimeren, Birgit van/Maier-Lesch, Brigitte: Internetnutzung Jugendlicher: Surfen statt fernsehen? Sonderauswertung aus der ARD/ZDF-Online-Studie. In: Media Perspektiven 1999, H. 11, S. 591-604.

Feierabend, Sabine/Klingler, Walter: Kinder und Medien 1999. In: Media Perspektiven 1999, H. 12, S. 610-625.

Enzensberger, Hans Magnus: Das Nullmedium oder Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Enzensberger, Hans Magnus: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988, S. 89-103.

Enzensberger, Hans Magnus: Das digitale Evangelium. In: Der Spiegel 2/2000, S. 92-101.

Groeben, Norbert: Lesesozialisation als prototypisches Problem für die Verbindung von Handlungs- und Systemsprache. [im Druck]

Höflich, Joachim R.: Zwischen massenmedialer und technisch vermittelter Kommunikation – der Computer als Hybridmedium und was die Menschen damit machen. In: Beck, Klaus/Vowe, Gerhard (Hrsg.): Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation? Berlin: Spiess 1997, S. 85-104.

Horton, Donald/Wohl, Richard: Mass Communication and Para-Social Interaction. In: Psychiatry 19/1956, S. 215-219.

Hurrelmann, Bettina: Jugendliteratur und Bürgerlichkeit. Soziale Erziehung in der Jugendliteratur der Aufklärung am Beispiel von Christian Felix Weißes ‚Kinderfreund' 1776-1782. Paderborn: Schöningh 1974 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik).

Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): Aufklärung und Kinderbuch. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts. Pinneberg: Raecke 1986, S. 259-292.

Hurrelmann, Bettina: Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmerweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim-München: Juventa 1989.

Hurrelmann, Bettina: Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten. In: Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, S. 270-294 (es 1624).

Hurrelmann, Bettina: Fernsehen und Bücher – Medien im Familienalltag. Über die Hintergründe verhinderter Lesebereitschaft. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa 1995.

Hurrelmann, Bettina: Kinderlektüre und Familienstruktur. In: Ewers, Hans-Heino/Wild, Inge (Hrsg.): Familienszenen in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim, München: Juventa 1999, S. 185-200.

Hurrelmann, Bettina u. a.: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung ^{2}1995 (Lesesozialisation, Bd. 1).

Hurrelmann, Bettina u. a.: Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen: Leske + Budrich 1996 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 20).

Jörg, Sabine: Sehen im Zeitraffer: Wie der Fernsehzuschauer die Welt wahrnimmt. In: Hömberg, Walter/Schmolke, Michael (Hrsg.): Zeit, Raum, Kommunikation. München: Ölschläger 1992, S. 277-285.

Krotz, Friedrich: Hundert Jahre Verschwinden von Raum und Zeit? Kommunikation in den Datennetzen in der Perspektive der Nutzer. In: Beck, Klaus/Vowe, Gerhard (Hrsg.), a.a.O., S. 105-126.

Linke, Angelika: Bürgertum und Sprachkultur. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart-Weimar: Metzler 1996.

Meyrowitz, Joshua: No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behaviour. Oxford: Oxford University Press 1985.

Papert, Seymour: The Connected Family. Bridging the Digital Generation Gap. Atlanta, Georgia: Longstreet Press 1996.

Salomon, Gavriel: Television is „easy“ and print is „tough: The Differential Investment of Mental Efford in Learning as a Function of Perception and Attributions. In: Journal of Educational Psychology 76/1984, S. 647-658

Scheffer, Bernd: Surfen als Form der Mediennutzung und als Lebensform. In: Didaktik Deutsch 2/1997, H. 3; S. 4-15.

Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter 1987 (Probleme der Dichtung).

Sturm, Hertha: Fernsehdiktate: Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1991.

[Trapp, Ernst Christian:] [Rezension zu Bd. 4-8 des „Kinderfreundes“] In: Allgemeine deutsche Bibliothek. 1778, Bd. 36, S. 576 f.

Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp ^{2}1996 (stw 1128).

Schmidt, Siegfried J.: Theorien zur Entwicklung der Mediengesellschaft. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen: Niemeyer 1999, S. 118-145 (IASL, 10. Sonderheft).

Weidenmann, Bernd: Der mentale Aufwand beim Fernsehen. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1989, S. 134-149.

[Weiße, Christian Felix]: Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt. 24 Bde. Leipzig: Crusius 1776 - 1782.

Welsch, Wolfgang: Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten. In: Baacke, Dieter u. a. (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 71-95 (GMK-Schriftenreihe, Bd. 8).

Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim-München: Juventa 1996 (Lesesozialisation und Medien).

Wild, Reiner: Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland. Stuttgart: Metzler 1987 (Germanistische Abhandlungen, Bd. 61).

Winkler, Hartmut: Das Ende der Bilder? Das Leitmedium Fernsehen zeigt deutliche Symptome der Ermüdung. In: Hickethier, Knut/Schneider, Irmela (Hrsg.): Fernsehtheorien. Dokumentation der GFF-Tagung 1990. Berlin: Edition Sigma 1992, S. 222-235 (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft, Bd. 4).

Winter, Rainer/Eckert, Roland: Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. Zur Entstehung und Funktion von Wahlnachbarschaften. Opladen: Leske + Budrich 1990.

Wygotski, Lew S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1978 [Orig. 1938].

Zillmann, Dolf: Television Viewing and Arousal. In: National Institute of Mental Health (Hrsg.): Television and Behaviour. Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties. Rockville: U. S. Department of Health and Human Services 1982.

CHRISTINE KÖPPERT

„Ich hab auf dich gewartet, 'ne halbe Ewigkeit.“

Filmzeit, verfilmte Zeit: Eine Skizze zum Dechiffrierangebot in der Ausgangsstory von „Lola rennt“.

Dem Medium Film wird wegen seiner auditiv und visuell gespeisten Informationsdichte häufig ein geringeres Dechiffrierangebot und ein weitgehender Mangel an „klassischem" Leersteilenpotential unterstellt In Folge dessen hält man eine im Unterricht organisierte Anleitung zur aktiven Rezeption von Filmen für weniger erforderlich und weniger lohnend als etwa beim Umgang mit Buchkultur. Am Beispiel eines Ausschnitts aus Tom Tykwers „Lola rennt“ soll gezeigt werden, dass es gerade die Fülle an optischen und akustischen Signalen des – noch dazu im Tempo selbstbestimmten – Films ist, die eine besondere Wahmehmungs-, Verstehens- und Interpretationsanforderung an den Betrachter stellt und so auch eine eigene didaktische Herausforderung bedeutet. Auffälliger noch als bei gedruckter Literatur ist hier bereits auf der Ebene basaler Hinweise zu Figuren, Raum und Zeit, also schon unterhalb jeder Interpretation, eine besonders intensive Perzeptionsleistung verlangt. Erst recht natürlich beanspruchen spezifische filmsprachliche Mittel die konstruktive Phantasie des Rezipienten. Grundlegende und Übersicht schaffende Bestandsaufnahmen, stärker analytisch orientiert, sind also ebenso gefordert wie produktiv-vorstellungsfördernde Verfahren, Verfahren, die Kaspar H. Spinner maßgeblich präsentiert und reflektiert hat.

Der Film „Lola rennt“ zeigt, wie sich eine Handlungslinie – bei grundsätzlicher Gleichheit von Zeit, Raum, Personal und Vorbedingungen – in Sekundenbruchteilen verändern kann: Der junge Manni – das ist die Ausgangslage - sitzt in der Patsche: Er hat erfolgreich ein dunkles Geschäft durchgeführt, aber auf dem Weg zu seinem Auftraggeber die Tasche mit dem Gelderlös von hunderttausend Mark liegen lassen. Nun soll ihm Lola helfen. In ihrem Gehirn beginnt es wild zu arbeiten. Im Schnellschuss kommt ihr eine Idee und sie rennt los. Das geschieht drei Mal, denn anders als in der normalen Realität ist ihr bei unbefriedigendem Ende eine Rückkehr zur Ausgangssituation möglich. So werden dem Zuschauer in drei paradigmatischen Episoden drei voneinander abweichende „Schicksalsläufe“ vorgeführt. In den Varianten 1 und 2 wird ein Supermarkt- bzw. ein Banküberfall riskiert und kann jeweils der Tod eines Akteurs nicht verhindert werden; Variante 3 hingegen kommt ohne Gewaltanwendung aus und endet – entsprechend der irrealen Ebene der Gesamtidee – mit einem märchenhaften Happyend.

Machart des Films

In minutiöser Feinarbeit nutzt der Regisseur Tom Tykwer kinodramaturgische Mittel der atemberaubenden Bewegung und Veränderung und führt mit ihnen auf nahezu artifizielle Weise Eindrücke und *Einstellungen* zur Frage nach dem Phänomen Zeit und seiner Wirkung vor. Bereits in der Ausgangsstory für die drei Rettungsversuche kündigen sich die Motive Zeit und Zufall an:

Manni ruft aus einer Telefonzelle bei Lola zu Hause an. Als Kurier eines Autoschiebegeschäfts sollte er seine Bewährungsprobe bei dem Auftraggeber Ronnie bestehen. Reibungslos gelangen ihm Übernahme und Grenztransfer eines Beutels Diamanten, dem Gegenwert für die Autos, sowie ihr Tausch gegen hunderttausend Mark bei einem Hehler. Dort – im einsamen Randgebiet von Berlin - sollte ihn Lola abholen, aber sie verspätet sich, weil ihr beim Zigarettenkaufen das Moped geklaut wurde und ein rasch bestiegenes Taxi zu einer gleichnamigen Straße in der anderen Richtung fuhr. Das Verhängnis nimmt seinen Lauf. Manni macht sich zu Fuß auf den Weg zur U-Bahn und fährt mit ihr in Richtung Innenstadt. Irritiert durch Kontrolleure verlässt er den Zug vorzeitig und vergisst in der Eile die Geldtasche. Er will schnell wieder einsteigen, aber die misstrauisch gewordenen Kontrolleure halten ihn gewaltsam zurück. Ein Penner im Zug wird durch Mannis Gebaren auf die Geldtasche aufmerksam und nimmt sie an sich. Dabei soll in zwanzig Minuten die Übergabe der hunderttausend Mark an Ronnie statt finden, sonst ist es um Manni geschehen. Verzweifelt fleht er Lola um Hilfe an.

Ein Beispiel für den elaborierten filmsprachlichen „Text“, sichtbar von Signalen der genannten Motivik sowie von solchen des Fiktionalen, des Vorgezeigten durchwebt, ist der kurze Trickfilm, eingeschoben jeweils in den Anfang der drei nun folgenden Handlungsrunden. Mit cineastischer Raffinesse wird hier allein schon der Übergang vom Personenkino zur Trickeinstellung angezeigt: Nach dem Telefonat mit Manni läuft die Menschen-Lola jeweils Richtung Wohnungstür los und kommt dabei am Wohnzimmer vorbei, wo ihre Mutter den Fernseher laufen hat. Die Kamera fährt nah an diesen heran, bis die Mattscheibe das Bild füllt. Dort ist nun Lolas Weg durch das Treppenhaus per Trickaufnahme zu sehen. Besonders signifikant an diesen Passagen des Films im Film ist, wie sich die Trickfigur Lola der Konfrontation mit einem Jungen und dessen bissigem Hund an der Treppe unten stellt. Sie nimmt dieses Hindernis in den drei Durchläufen mit unterschiedlichem Manöver, dabei stets ganz unverzüglich, was an Probesituationen in einem Märchen erinnert. So genießen die drei Trick-Einlagen mehrfache Bedeutung für den aufmerksamen Betrachter: Mit fortschreitender Rezeption manifestieren sie sich als Kleinmodell für den Film in seiner Gesamtanlage. Formal geht es bei diesem um die Abwandlung in der Wiederholung, inhaltlich lässt er sich u. a. als ein einziger zeitsparender Hürdenlauf Lolas interpretieren[1]. Gleichzeitig erweist sich aber die jeweilige Variation der Hindernisüberwindung als Ursache für folgenschwere Sekundenunterschiede, die sich auf den Verlauf der Zwanzigminuten-Runden auswirken. Darüber hinaus wird dem zu rascher Kombinatorik geforderten Bewusstsein des Rezipienten zugespielt, dass ihm hier wie im gesamten Film etwas „Gemachtes“ und nicht ein plattes Abbild so genannter „Realität“ präsentiert wird. Eindrückliches Detail in diesem Zusammenhang ist die Variante, in der die Trickfilm-Lola wegen der Treppenhausbegegnung zu Boden stürzt und sich – per blitzschnellem Schnitt aus veränderter Perspektive, nämlich von vorn durch die Haustür gesehen – als Menschen-Lola wieder hochrappelt.

Solche Signale des Fiktionalen, solche Signale des Märchenhaften[2] als des Gemachten, das auch Handlung jenseits gängiger Realität einbezieht, werden im Film immer wieder begegnen: Z. B. wenn Lola in der zweiten Runde einen Revolver zu entsichern weiß, so als könne sie sich an den Durchgang zuvor „erinnern", wo sie das erst lernen musste. Oder wenn die Simultaneität von Geschehensabläufen an verschiedenem Ort und mit verschiedenem Personal per Bildteilung gezeigt wird. Oder wenn Szenen und Bildhälften mit einer normalen, nicht professionellen Videokamera aufgenommen werden, was blassere Farben sowie eine wacklige Einstellung mit sich bringt und deshalb wie eine Laien-Aufnahme wirkt. Oder auch wenn Varianten prospektiver Biographien eingeblendet werden, von Personen, die Lola jeweils auf ihrem Weg begegnen – Beispiel einer von vielen Klaviaturen, mit denen Tykwer den Blitzlauf der Filmhandlung wirkungsreich ausspielt. Wie Schnappschüsse, etwa von einem Reporter geknipst, folgen hier jeweils Bildansichten so rasch aufeinander, dass nur ein hellwaches Rezipienten-Bewusstsein sie halbwegs entschlüsseln kann. Gleichzeitig muss der Betrachter blitzschnell realisieren, dass hier keine Abschweifung vorliegt, sondern dass Nebenfiguren kurz in den Vordergrund gehoben werden, um auch an ihnen – wie bei der Protagonistin – das menschliche Unterworfensein unter die Faktoren Zeit bzw. Zufall zu demonstrieren.

Diese und weitere Kunstgriffe sowie das rasende Tempo des Films stellen eine hohe Anforderung an das produktive Verstehens- und Phantasievermögen des Rezipienten: Dem Betrachter wird eine überbordende Informationsfülle geliefert, die ihm konzentrierteste Such- und Kombinationstätigkeit abverlangt; eine Folgerung, die – so gesehen – nur eine scheinbare Paradoxie repräsentiert. Ferner öffnen sich auch trotz der genannten Informationsdichte bzw. hinter ihr Nischen für eine besonders ausschweifende Phantasie des Rezipienten, dies schon paradigmatisch in der hier thematisierten Ausgangsstory. Angeregt wird die Vorstellungskraft des Betrachters etwa durch psychologisch anspielungsreiches Mienen- und Gestenspiel der Akteure (z. B. angespannt-konzentrierte Haltung Lolas, langsam einsetzendes Bewusstsein in Mannis Gesicht nach Verlassen der U-Bahn und gleichzeitig siegreiches Erkennen im Blick des Penners), durch Signale setzende Perspektivenwahl (z. B. Lola im Taxi seitwärts und schräg von unten, z. B. Berlin aus der Vogelwarte), durch Kontext weisende Detailansichten (z. B. Puppen in Lolas Zimmer, immer wieder eingeblendete Uhren), durch rauschende Kamerafahrten auf einen Fokus zu (z. B. rotes Telefon, Telefonzelle mit Manni), durch harten, schnellen, zum „Ergänzen" anregenden Schnittwechsel (z. B. Passage vom Verlust der Geldtasche, z. B. Bildbiographien), durch Farbe (z. B. Signalrot), Licht (z. B. die erwähnten Blass-Einstellungen) und Musik (vor allem die langphasig eingesetzten Techno-Rhythmen).

Stufen des Leerstellenangebots

Die Wirkung der rasch aufeinander stürzenden Bilder erspart also nur oberflächlich betrachtet dem Rezipientenbewusstsein jede Mühe. Die Kameraeinstellungen, gekennzeichnet durch eigenwillige Zusammenstellung und Abfolge, durch zeitliche und räumliche, natürlich auch akustische Ausschnitthaftigkeit (bei aller Fülle) sowie durch unaufhaltsamen Ablauf, fordern entschieden die Dechiffrier- und Kombinationsfähigkeit des Rezipienten. Diese beschränkt sich nicht auf eine vordergründige 1:1-Entschlüsselung, sondern stellt Aussparungstechnik zur Disposition, die den Rezipienten in Aufmerksamkeit und Spannung hält. So passt sie

durchaus in das Bezugsfeld so genannter Leerstellen, wie sie uns die Literaturtheorie als Garanten ästhetischer Qualität[3] nahe legt.

Exemplarische Bedeutung für das Aussparungsspiel bereits auf der Vordergrundebene genießt die Exposition von Filmen, hier die Ausgangsstory für Lolas Hindernis-Parcours als einem Hauptanteil der Einführung in die Handlung[4]. Gewisse Rahmenbedingungen hinsichtlich Personal, Raum und Zeit werden in „stiller Abmachung" zwischen Filmern und Publikum hergestellt, auf ihre Gültigkeit und Relevanz kann für die Dauer des Rezeptionsprozesses vertraut werden. Etwa beim roten schrillenden Telefon, auf das unser Blick in rasendem Tempo von der Übersicht auf Berlin aus fokussierend gelenkt wird, drahtet uns unser Lebens- und Weltwissen unverzüglich zu, dass hier eine Notsituation ins Spiel kommt und dass Elemente dieser Notsituation das weitere Spiel beherrschen werden. Gleichzeitig evoziert das Telefon als Eckpfeiler des sich anbahnenden „Rahmenvertrages" (vgl. Gross 1994, S. 26 u. a.) zwischen Machern und Nehmern des Film-Angebots vorwärts drängende Fragen: Was ist wem passiert? Wo? Wen ruft er/sie um Hilfe? Was kann helfen? usw. Im Zuge der Rezeption wird die „Vertrags"-Konstituente „Notruf" durch neue Signale, aber auch immer wieder neu auftretende Suchfragen angereichert: Lolas Alarmbereitschaft beim Aufnehmen des Telefonats, das sie mit der atemlosen Frage „Manni?" eröffnet (Woher weiß sie, wer am anderen Ende der Leitung ist?); Mannis Verzweiflung und sein Hilfsappell (Was ist passiert? Was kann Lola tun? *Kann* sie etwas tun?); das allmähliche Aufrollen seines Malheurs (Wo befindet sich Manni zu Beginn des Flashbacks? Was bedeuten die Autos, die er in die Parkspur winkt? ... Warum wird nach gelungenem Deal das verpasste Treffen mit Lola zum Problem? ...) usf. Dabei baut sich der Informationsfluss nicht linear-additiv auf, sondern er kommt dadurch zu Stande, dass das Rezipientenbewusstsein blitzschnell zwischen optischen und akustischen Kontaktangeboten und damit sich auftuenden Sinnbezirken hin- und herspringt. Etwa mag sich bei der Frage „Was kann Lola tun? Kann sie etwas tun?" unterschwellig die Aussage des Filmtitels als eine erste „Antwort", besser „Ahnung" in unser Bewusstsein schieben[5].

Bereits die Ebene der „unmittelbaren" filmischen Bild-Ton-Repräsentation fordert also – entgegen einer weitläufigen Einschätzung – volle Aufmerksamkeit und Wahrnehmungspräsenz. Sie macht in auffällig elaborierter Weise eine Art „vordergründiges" Leerstellenangebot. Dieses ist angesiedelt „vor" dem Aussparungssystem des Subtexts und fordert seinerseits eine Form der „direkten", deswegen jedoch nicht anspruchslosen Kombinatorik hinsichtlich optischer und akustischer Informationen in ihrer Verflechtung. Ohne diese „direkte" Kombinatorik ist eine innere ergänzende oder „füllende" *Kombination* bezüglich klassischer Leerstellen, also die Entfaltung von Bildern der Vorstellung schlecht möglich. Vor bzw. bei dem Anspruch, eine innere Verbindung zwischen scharf „geschnittenen" Einblendungen zu leisten, den Bedeutungskontext einer Detailaufnahme zu interpolieren, Hypothesen zum Innengeschehen der Akteure zu bilden, muss sich der Rezipient um eine möglichst „lückenlose" Bestandsaufnahme des sich unaufhaltsam entwickelnden Mosaiks aus optischen und akustischen Partikeln bemühen.

Diese verschiedenen Ebenen der intensiven Rezeption sind natürlich nur rein theoretisch oder auch durch eine exemplarische methodische Aufbereitung im Unterricht (wie hier) voneinander abzuheben. Natürlicherweise stehen sie in einer sich stützenden Wechselbeziehung und lösen sich gegenseitig aus. Ein Beispiel, wie die Aufmerksamkeit des Rezipienten von der Spannung der Vordergrundverrätselung zur oszillierenden Ebene des filmischen Subtexts weitergelenkt wird: Es wurde bereits beschrieben, welche semantischen Konstituen-

ten die Wahrnehmungsgröße „schrillendes Telefon“ mit sich bringt und durch welche kontextuellen Querbezüge sie im Laufe der Rezeption angereichert wird, ein Vorgang, der *erkennbar* auf die Vordergrundebene des Films bzw. auf dessen basale Informationen rekurriert. *Mit der Zeit* aber tut sich z. B. durch die rote Farbe des Telefons auch ein Leerstellenangebot im klassischen Sinn des Begriffs auf. Denn wohl schon beim Einblenden von Lola mit ihrem roten Haar nimmt der Betrachter intuitiv die Suchfährte „rot“ auf und verfolgt sie weiter (vgl. der untypisch rote Krankenwagen; vgl. der rote Schriftzug des Supermarkts „Bolle“, vgl. die rot eingefärbten Bettszenen u. a.). Das heißt, er pendelt sich - abgesehen von seiner Dechiffriertätigkeit (Wer ist das Mädchen? Wieso weiß es, wer am Telefon ist?...) – unbewusst auf die Selbstreferentialität des Kunstwerks Film ein, die von der Spur außerliterarischer Normalität abweicht und dadurch den Wahrnehmungsvorgang entautomatisiert. Er „verbucht“ unterschwellig eine sich anbahnende Motivik, „registriert“ (meist mehr unbewusst), dass sich hier und da Auftretendes zur Symbolik verdichtet. Typische Mittel des Films – in „Lola rennt“ etwa die Nahaufnahme von Gesichtern mit anspielungsreicher Mimik, die rauschenden Kamerafahrten, die schnellen Schnitte, die schrille Farbgebung, die hämmernden Rhythmen der Hintergrundmusik und vieles andere – weiten die Perzeptionstätigkeit der Rezipienten zur Imagination aus. Es wird interpoliert, was hinter und zwischen den Vordergrundinformationen an eher latent wirksamen „Kontaktangeboten“ aus dem „Subtext“ des Filmes spricht. Hier qualifiziert sich dann eine andere Art der Spannung als die unmittelbarere „äußere“ der Vordergrundebene: Wir erspüren Mehrschichtiges, Mehrdeutiges, in der Schwebe Bleibendes, so etwa bezüglich der polyvalenten Interferenzen von Zeit und Schicksal der Akteure in der Episode „Die Tasche“ (siehe unten).

Methodische Chancen im Unterricht nutzen

Mit seiner hektischen Flut von Einstellungen und seiner raffinierten Screen-Technik stellt Tom Tykwers „Lola rennt“ geradezu den Prototypus eines cineastischen Artefakts dar. Bei der Interpretation im Unterricht fordert dieser Film folglich – stellvertretend für andere Filme –, die Chancen literaturdidaktischer Vorgehensweisen wahrzunehmen, die einer allzu flüchtigen und vorstellungsarmen Rezeption entgegenarbeiten. Produktive Methoden spielen dabei eine zentrale Rolle. Gleichzeitig scheint es angeraten, wie bei der Interpretation literarischer Texte auf die Verknüpfung mit bewusstseinserhellenden analytisch orientierten Rezeptionsprozessen zu achten[6], die beim Film zudem eine Schlüsselfunktion für ein erstes, fundierendes Dechiffrieren des überströmenden Bild-Ton-Angebots einnehmen. Der Videorecorder bietet einleuchtende Chancen für das Arrangieren perzeptionsstützender und imaginationsweckender Prozesse:

- die wiederholte und somit im Blick geschärfte Rezeption ausgewählter Passagen (z. B. der Bettszenen, die zwischen die Handlungsteile eingefügt sind und anspielungsreiche (Meta-)Dialoge aufweisen),
- ein etappenweises, damit „verzögertes Lesen“, besonders auszugestalten durch Standbildphasen (etwa für den eingehenden Vergleich von Invarianten und Varianten in den drei Handlungsdurchläufen),
- das Herausnehmen und Fokussieren einzelner Szeneneinstellungen und –sequenzen – eventuell zunächst ohne Ton oder ohne Bild – zur präzisen Wahrnehmung und/oder als Grundlage für produktive Aufgaben (Antizipation des gesprochenen Texts im philosophisch

gefärbten Eingangsteil, Skizzen potentieller Hilfs-Angebote aus Lolas Personenroulette, szenische Ausgestaltung zu den Schnellbiographien ...) u. a.

Am Beispiel der Ausgangsstory in „Lola rennt“ als der aktionsbetonten Exposition des Films[7] soll gezeigt werden, wie in einem ersten Schritt sehr sorgfältig ihrem Dechiffrierangebot bzw. den Rahmenbedingungen der Bild-Ton-Informationen nachgegangen werden kann. Solchermaßen fundiert erfolgt die produktiv-imaginationsorientierte Beschäftigung mit einer schnitttechnisch besonders interessanten Passage. Dabei soll sich erweisen, dass nicht nur der zweite Schritt die konstruktive Vorstellungskraft der Schüler/innen fordert. Auch die vorausgehende Orientierung zu Figuren-Raum-Zeit-Relationen muss sich nicht zwingend zum phantasielosen bzw. (weitere) Phantasie hemmenden Abhaken von Informationen reduzieren.

Gemeinsam Leerstellen abtasten

Je nach Altersstufe können die Schüler/innen einleitend mit dem rezeptionsästhetischen Leerstellenbegriff[8] bekannt gemacht werden. Sie erweitern dabei ihr Verständnis von Literatur und erkennen gleichzeitig Möglichkeiten, einer Ästhetik des Films nachzugehen und (sich) deren Fundierung zu erklären. Vorgelegt wird das Dialog-Transkript einer Passage von Lolas und Mannis Telefongespräch, mit der Frage nach Elementen der Unbestimmtheit: Wer sind die Akteure? In welcher Beziehung stehen sie? Was bzw. wer sind die „Spirale“, „Bolle“, Ronnie? ... usf.

„Du hörst mir jetzt zu: Du wartest da. Ich komm, ich helf dir. Du bewegst dich nich vom Fleck. Ich bin in zwanzig Minuten da, kapiert?“
„Ah ja? Was willste ‘n machen? Deine Scheiß-Juwelen verpfänden, oder was?“
„Wo bist du?“
„... Na, in ‘ner Zelle. In der Innenstadt ... Bei der <Spirale>.“
„Alles klar. Bleib, wo du bist. Mir fällt was ein. Ich schwör’s. In zwanzig Minuten, okay?“
... „Ach was. Ich geh jetzt einfach da rüber zu <Bolle> und dann hol ich mir die hunderttausend.“
„Schwachsinn. Hör auf damit.“
„Wieso? Ronnie hat gesagt, die machen zweihunderttausend am Tag und jetzt ist Mittag, da muss doch die Hälfte da sein.“
„Du spinnst! Du tust überhaupt nichts. Du bleibst genau da in der verdammten Zelle und ich komm jetzt.“
... „Ich mach ‘n Überfall. Was sonst?“
„Hast du ‘n Knall? Ey, du machst gar nichts! Du bleibst genau da und ich, ich komm jetzt!“
„Ja, und dann, hä?“
„Dann helf ich dir. Mir fällt immer was ein.“[9]

Die Schüler/innen reflektieren Unbestimmtheiten, die sich im Verlauf der Lektüre klären lassen, und solche, die bis zuletzt in der Schwebe bleiben. Sie erkennen dabei, dass engagierte literarische Rezeption doppelte Kombinationstätigkeit fordert.

Zum einen ist es eine Kombinationsleistung auf der Vordergrundebene (zwar oft verzögerter, doch letztlich weitgehend) expliziter Informationen: Ist etwa in den ersten beiden Zeilen noch nicht auszumachen, welchen Geschlechts die sprechende Person ist, so lässt

die – eventuell schon jetzt oder auch erst später als ironisch begriffene – Aussage von den „Scheiß-Juwelen“ (über die der – insofern wohl männliche – Sprecher nicht zu verfügen scheint) nachträglich den Rückschluss auf eine weibliche Adressatin zu. Gleichzeitig scheint der Ausdruck dem Jargon jugendlicher Akteure zu entsprechen, was sich im Verlauf des Dialogs zunehmend bestätigt.

Ein bereits anspruchsvolleres, da diffuseres Beispiel für die Möglichkeit eines „direkten“, informationsanalytisch geprägten Kombinierens repräsentiert die Bezeichnung „Bolle“. Bei Erstnennung lässt sie zunächst Raum für sehr verschiedene Optionen. Es kann eine Kneipe gemeint sein, ein Antiquariat, ein Schmuckgeschäft oder ähnliches, man kann aber auch auf einen Dealer oder einen geschickten Geschäftemacher aus der Unterwelt tippen. Selbst die Zuordnung „reicher Freund“ mag zunächst assoziiert werden. Dass diese sich freilich mit der Ankündigung „Ich ... hol mir“ doch eher reibt, kennzeichnet dabei gerade den typischen Charakter von Unbestimmtheitsgrößen, die den Rezipienten zu dauernder Kombinationstätigkeit anhalten. Bei der nochmaligen Erwähnung von „Bolle“ ergibt sich dann eine deutliche Eingrenzung der Möglichkeiten auf ein Kaufhaus, einen Supermarkt oder ähnliches, weil „da zweihunderttausend am Tag“, um Mittag bereits die „Hälfte“ gemacht werden, und der – nun erkennbar nicht persönlich bekannte - Sprecher auf Fremdangaben und Vermutungen baut („Ronnie hat gesagt ...“; „da muss doch ... da sein“).

Neben diesen – sich durch hinzukommende Informationen mehr und mehr definierenden – Bestimmungswerten bleiben andere einem mehr intuitiv phantasierenden Interpolieren impliziter Größen überlassen: Die äußere Erscheinung der Akteure, ihre Umgebung, ihr Innengeschehen, ihre Beziehung zueinander u. a. Aspekte, die sich „nur“ indirekt andeuten, z. B. durch persönliche und wertende Färbung in der Figurenrede, wie die schon erwähnte Ironie in „Scheiß-Juwelen“, wie die vertraute Unverblümtheit der Akteure: „Schwachsinn ...“, „Du spinnst!“, wie die entschiedene Haltung der Helfer-Person: „Du bleibst genau da in der verdammten Zelle ...“ u. a.

Solche und weitere Kriterien leiten über zur gespannten Rezeption der (nun gesamten) Telefonpassage im *Film* als der Ausgangsstory des Geschehens und dabei speziell zur Frage eines filmtypischen Leerstellenangebots[10]: Die vorschnelle Vermutung, dass die konkreten Bilder der entsprechenden Filmpassage lückenlos preisgeben werden, was sich im dramatischen Text verbarg, widerlegt sich z.B. durch die Entdeckung, dass die Figuren in ihrer Umgebung wohl sichtbar werden, dies aber oft in raffinierter Ausschnitthaftigkeit und Schnitttechnik sowie unter „zwangsläufiger“ Aussparung des Innengeschehens, wie es sich etwa bei einem epischen Text voll ausbreiten lässt[11]. Sensibilisiert durch die Vorüberlegungen zum Dialogtext nehmen die Schüler/innen nun solche Leerstellen nicht einfach als klaffendes Loch. Mimik, Gestik, Stimme, Sprechweise der Akteure, Kameraeinstellungen und –blenden, Licht, Schärfe und Sound rücken in ihrer ästhetischen Kraft eines spannend-phantasiefördernden Anspielungsrepertoires ins Bewusstsein. Was im hastig berichtenden Manni vorgehen mag, gewinnt umso mehr den Charakter der Andeutung, wenn beim Klang seiner Stimme der Anblick der angespannt lauschenden Lola eingeblendet wird, oder wenn die Kamera weg von seinem Gesicht auf ein Detail zu wandert, wie z. B. den Revolver, den er mit spielerisch-prüfender Bewegung aus der Tasche zieht. Im Zuge der hämmernden Rhythmen genießt die abrupte, Zeit anhaltende Stille nach Lolas flaschensprengendem Schrei meditative Denkwürdigkeit. Und die individuellen Situationen von Lola, Manni und dem Penner in der Taschenepisode gewinnen mehr und mehr an Deutungsspielraum durch den raschen

Schnittwechsel zwischen diesen Figuren und den damit verbundenen Sprüngen in der Zeitebene.

Die thematischen Fundierungen in der Ausgangsstory nachsp*u*ren

Solchermaßen vorbereitet konzentrieren sich die Schüler/innen auf eine nähere Untersuchung sich eröffnender Rahmenbedingungen bzw. „Vertragsankündigungen" in der Ausgangsstory von „Lola rennt". Organisiert wird diese als ein „verzögertes Lesen" mit Standbildetappen. Ein solches Vorgehen erlaubt eine schrittweise Bestandsaufnahme des (sich langsam „zusammenreimenden") Figuren-Raum-Zeit-Patterns. Sie bringt mit sich die Frage nach bislang zu veranschlagenden und neu hinzu kommenden Informationen, nach sich bestätigenden, widerlegenden oder abwandelnden Annahmen. Wie schon angesprochen richtet sich die Aufmerksamkeit bei einem solch aufmerksamen Hinsehen und Hinhören auf körpersprachliche und andere Besonderheiten beim Reden und Tun der Akteure, auf optische und akustische Details, auf Kameratechnik, Farbe und Licht. Abgesehen vom Gewinn einer sehr präzisen Wahrnehmungsweise kann sich so auch schon der Blick schärfen für filmtechnisch raffinierte Andeutung, Gegenläufigkeit und Verrätselung.

Das nachstehende Protokoll zu Standbildstopps der Exposition spiegelt Beobachtungen, die Schülerinnen und Schüler bei der beschriebenen Rezeptionsweise äußerten. Es gibt auch erste Folgerungen in Richtung einer Deutung der optischen und akustischen Wahrnehmungen wieder, soweit sie ins Gespräch kamen. Diese umspielten im Schwerpunkt die Faktoren Zeit und Zufall: Läuft Zeit im Film zunächst unmerklich ab, als Aufeinanderfolge von Handlungen der Figuren, so drängt sie sich in *diesem* Film durch die extreme Beschleunigung sehr rasch als Thema ins Bewusstsein. Es geht um verfügbare bzw. nicht verfügbare Zeit (Woher in zwanzig Minuten hunderttausend Mark nehmen?). Zeit impliziert aber auch eine Unumkehrbarkeit, denn sie ist unidirektional. Das heißt, Vergangenes kann nicht mehr „eingeholt" oder rückgängig gemacht werden (vgl. Mannis vergeblicher Versuch, die vergessene Geldtasche aus der U-Bahn zu retten). Nicht zuletzt schließt zeitlicher Ablauf Randbedingungen ein, die als eigentlich unspektakuläre Bagatelle eine (oft nur geringfügige) Verschiebung bewirken, aber im feinmaschigen Netz von Handlungsverknüpfungen zum „unglücklichen Zufall", schließlich zur nachhaltigen „Schicksalsbestimmung" expandieren können. So hat das Problem des Mopedklaus, ursprünglich eine „Nebensache" in der geschilderten Ereignisfolge, Lola daran gehindert, rechtzeitig am Treffpunkt zu sein, und letztlich eine Kettenreaktion ausgelöst, bis hin zur dramatischen Notlage Mannis, zwanzig Minuten vor dem Count-down.

Hier die Standbildbeobachtungen und -kommentierungen durch die Schüler/innen:

(1) Fokus: Schrillendes Telefon – Weg dorthin?
Hämmernde Rhythmen. Ansteigender Pfeifton. Vogelperspektive „Stadtplan" von Berlin. Scherenartiges, lautes Zusammenklappen seiner zwei Hälften (Signale des Unwirklichen, Fiktionalen, Vorgeführten). Geierartiger Kamerasturz darauf zu. Erkennbarkeit: reales Stadtbild. Innenhof alter Bauten. Abrupter Schwenk in die Waagrechte. Rasende Kamerafahrt auf Haus zu, durchs Fenster, den Flur entlang, ins letzte Zimmer, zu Stelltischchen mit schrillendem rotem Telefon (Alarm-/Notrufsituation, Bedrängnis. Erster Hinweis auf das Motiv Zeit: Es eilt!).

(2) Fokus: Kamerafahrt auf Telefonzelle zu – Einführung Akteure und Präsentation ihrer Kommunikation?
Rothaariges Mädchen. Reißt Telefonhörer ans Ohr: „Manni?“ (Vorwissen hinsichtlich Anrufer). Schnitt: Hinteransicht junger Mann in Telefonzelle. Kaum verständliches, klägliches „Lola?“ (Der Hilfe Suchende!). Schnitt zu Lola. „Was ist denn? Wo bist du?“ (Gespannte Aufmerksamkeit). Nun der rasende Kameraflug auf die Telefonzelle zu. Manni erstmals von vorn. Scharf rauschendes Begleitgeräusch. Manni: „Wo ich bin? Aber, wo warst du denn ...?“ (Beschleunigungseffekt durch Frage-Gegenfrage-Prinzip). Rascher Schlagabtausch zwischen beiden. Entsprechend schnelle Bildschnitte zu Lola bzw. Manni (Brisanz der örtlichen Trennung), dabei unterschiedliche Perspektiven, z. B. Ansicht Manni von unten (Hilflosigkeit suggerierend, nicht - wie üblicherweise - Macht und Einfluss); sein Kopf von außen durch die mit Metallstreben unterteilte Zellenscheibe bei gleicher Hörbarkeit der Stimme (Gefangensein im Desaster). Tempo der Verständigung (Zeit drängt).

(3) Fokus: Ende Flashback Lola (Mopedklau, Taxiodyssee) – Optische, zeitliche Relationen?
Rückblick Schwarz-Weiß. Lolas Bericht aus dem Off. Verfolgungsversuch Mopeddieb in Zeitlupe. (Aufmerksamkeit heischender Kontrast des realen „eigentlichen“ Eiltempos mit fiktionaler verlangsamt-schwebender Bewegung im Film. So wiederum Fiktionalitäts-/Vorzeigesigna-le). Rasche Zwischenschnitte zur Jetzt-Zeit, hervorgesprudelter Bericht, hastige Zwischenkommentare (Not. Hektik. Unglücklicher Zufall). Lola im Taxi. Will Zeit retten, doch irrtümlicherweise falsche Richtung. Seitenansicht Lolas von schräg unten (scheint anders als Manni in dieser Perspektive (s. o.) Herrin der Situation zu bleiben. Lebhafte Bewegung. Eindruck der Handlungskraft). Harte Schnittwechsel zu Manni in Bunteinstellung (Überschneidung/Über-lagerung der von Lola erzählten Zeit mit der Jetzt-Zeit der Telefonpartner bzw. des verzweifelten Manni).

(4) Fokus: „Sag mir einfach, was passiert ist ...“ – Hoffnung auf Lolas Hilfe?
Mannis Weinen. Lolas beschwichtigendes „Pschschsch!“ Ihre beruhigenden Worte. Ihr Versuch, Ordnung in Mannis diffuse Äußerungen zu bringen: „Ganz ruhig. Was ist passiert?“ (Dramatik scheint kurzfristig zu retardieren. Jedoch:) Hämmernde Rhythmen, rasche Schnittwechsel halten an. Dazu Lolas Ausbruch im nächsten Moment: „ ... hör auf, ich krieg Schiss!“ (Aussichtslosigkeit der Lage, dennoch weiterhin Eindruck der Situationsmächtigkeit Lolas).

(5) Fokus: Flashback Manni Teil 1 (Illegale Auto- und Geldübergabe) – Optische, zeitliche Relationen (vgl. 3)?
Rückblick schwarz-weiß. Mannis erzählende Stimme aus dem Off (Spiegelung zu 3). Autos gegen Diamanten, Grenzübertritt, Tausch Diamanten/Geld beim Hehler. Dabei ruckartige Bewegungen wie in alten Filmaufnahmen (Wirkung des zeitlich Raffenden, des raschen, reibungslosen Ablaufs, von dem Manni ja auch berichtet). Komplikation: Lola nicht am Treffpunkt (Zuschauer kapiert spätestens jetzt, warum Lola wusste, wer am Telefon ist). Rasche Schnitte zu Sprechern am Telefon, seitwärts von rechts oder links ins Bild „zischend“, Jetzt-Zeit bzw. Erzählzeit (farbig) und erzählte Zeit (schwarz-weiß) voneinander trennend (Unwiderruflichkeit des Passierten. Wiederum Bewusstsein für Vorgeführtes, Gemachtes des Films.) - Mannis vergebliches Warten auf der Straße. Nahaufnahme. Hastig-ruckender Blick in verschiedene Richtungen. Schließlich Gang zur U-Bahn. Hinteransicht bis fast in die Totale. Abgehackte Bewegungen alter Filme, hektisch wirkend, anders als oben (Alleingelassensein. Rennen ins Unglück. Kein Entkommen. - Zufall? Schicksalhafte Bestimmung?).

(6) Fokus: Flashback Manni Teil 2 („Die Tasche“) – Räumlich-zeitliche Handlungsebenen der Akteure?
Fortführung schwarz-weiß. Manni in der U-Bahn. Unkoordinierte Bewegungen des Penners. Sein Sturz. Aufhelfen durch auffällig ruhig sich bewegenden Manni (Kontrast zum Handlungskontext, zu den anhaltenden Techno-Rhythmen, zur bangen Ahnung des Rezipienten). Kontrolleure. Mannis Fluchtreflex. Betont langsam gehender Manni auf dem Bahnsteig. In hartem Schnittwechsel mit Ansicht der Geldtüte in der U-Bahn. Zunehmende Verengung zur Nahaufnahme des Gesichts, auf dem sich langsames Erkennen abzeichnet (Zuschauer kombiniert Zusammenhang zur zwischendurch gezeigten Geldtüte). Bunt eingeblendete Lola am Telefon artikuliert als erste: „Die Tasche“. Die Telefonpartner farbig und mehrfach in verschiedener Perspektive, dabei immer raschere wechselseitige Wiederholung der Worte „Die Tasche“: mutmaßend, erkennend, bestätigend, verzweifelt ... Mannis versuchte Rückkehr in die U-Bahn. Gewaltsames Zurückhalten durch die Kontrolleure. Fliegender Schnittwechsel zwischen Manni, der Tasche, dem verblüfften Penner in der abfahrenden U-Bahn. In dessen Gesicht stummes Staunen, Nachdenken, freudiges Erkennen: „Die Tasche“. Buntansicht, obwohl eigentlich noch Teil des Flashbacks (Überlappung Zeitebenen: Des Penners Glück ist gleichzeitig Mannis und auch Lolas Unglück).

(7) Fokus: Ronnie (Die Katastrophe) – Handlungsebenen? Die Verteilung von Glück und Unglück?
Fortführung von Mannis Bericht zum Verbleib der Tasche. Dazu Bild des Penners. Hat den Inhalt der Tasche entdeckt, verlässt damit hastig die U-Bahn. Bunteinstellung, obwohl noch Teil des Flashbacks. (Insofern Eindruck der Gleichzeitigkeit mit Lolas und Mannis Gespräch. Ineinander zeitlicher Ebenen, damit Verknüpfung der Figurenschicksale. Erkenntnis vgl. (6): Des einen Glück ist des anderen Unglück). Hinteransicht des Penners. Gang die Treppe aus dem U-Bahn-Schacht hinauf. Kürzeste Zwischenschnitte mit Postkartenansichten der Orte, über die Manni aus dem Off spricht: „... der Penner hat sie, dieser Plastiktütenfreak, und der sitzt schon im nächsten Flieger nach Florida oder Ha-Hawai oder Kanada oder Hongkong oder ... Bermuda oder was weiß ich denn?“ (Verstärkung des Eindrucks von der Überschneidung der Einzelschicksale). – Schließlich dramatische Ablösung der Techno-Rhythmen durch Trommelwirbel. In Teilsekundenlänge eingeblendet schwarz-weiß: Eine unbekannte Figur, Rocker mit glattrasiertem Kopf, Lederjacke und Ohrring. Sein Name durch Lola im nächsten Moment ausgesprochen: „Und Ronnie?“ (Man weiß: Mannie „blüht“ Schlimmes).

(8) Fokus: Das stille Zimmer – Wirkung von Lolas Schrei?
Grelles Schreien Lolas. Zerbrechendes Glas. Inhalt einer Flasche läuft über den Fernsehschirm. Stille. Kamera auf Fenster-Rouleaus. Dann auf Requisiten in Lolas Zimmer, Requisiten aus einer früheren Zeit: Photo von Lola und Manni, Barbie-Puppen, langsam sich fortbewegende Aufzieh-Schildkröte (symbolisiert hohes Lebensalter und verlangsamte Bewegung. Archetypisches Bild einer Verzögerung der Zeit. Zeit zur Reflexion? Zeitstillstand für einen Augenblick? Kann Lola die Zeit anhalten, gar zurückdrehen? Situation wie Peripetie im Drama. Jedoch:) Mannis Gedanken an Geldraub. Seine Hand, Revolver aus der Hosentasche ziehend. Unerbittliches Tuten, abgelaufene Telefonkarte signalisierend. Blick auf große Normaluhr. Zwanzig vor zwölf (Ein Minimum an verfügbarer Zeit, als – bedrohlich über die Akteure - verfügende Zeit. Wie so rasch zu hunderttausend Mark kommen? Was kann die – wie weit entfernte? - Lola in der Kürze für Manni tun? High-Noon!).

(9) Fokus: Dominokette, Telefonhörer – Bezug eingeblendetes Fernsehbild zu Lola und Manni?
Domino-Weltrekord auf dem Fernseh-Bildschirm; Kette fällt Stein für Stein. Dazu die aufgeregt hohe Stimme des japanischen FS-Reporters (Wird die Dominokaskade anhalten? ... aus dem Gleis gera-

ten? Abhängigkeit von geringfügiger Verlagerung eines einzelnen Steines. Was ist Zufall? Rückwirkende Erkenntnis des Zuschauers: Harmlose Verspätung Lolas als „Stein des Anstoßes“ für Mannis Malheur). Zwischendurch Lolas Blick auf die Kuckucksuhr mit den grellgrünen Ziffernfeldern. Telefonhörer wirbelnd durch die Luft (Gleichmäßig sich fortsetzende Bewegung wie bei Dominolauf).

(10) Fokus: Personen-„Roulette“/Kopfschüttelnder Vater – Platzierung der Figuren im Bild?
Lola die Haare raufend, im raschen Wechsel nah und zurück versetzt. Ihr zunehmend nachhallendes „Wer? Wer? Wer? ...“ (Gedankenrede?). Telefonhörer fällt auf die Gabel. Trickfilmfigur Croupier: „Riens ne va plus!“ Penetrant hämmernde Rhythmen. Trickfigur klappt Bildansicht auf: Dort Lolas spiralförmig sich im Kreis drehender Kopf (Spirale der Zeit, des Schicksals?). Scheint sich vor dem nach links laufenden Hintergrund Richtung rechts zu bewegen. Blitzschnell auftauchende (Helfer?-)Figuren, deren Namen Lola zunehmend hastig abfragt (Personenroulette in Lolas Kopf). - Anhalten. Die Entscheidung: „Papa“. Dessen Konterfei bleibt im Bild, Lola rennt los. Papa schaut zur Seite (hinter ihr her?), schüttelt (verneinend?) den Kopf .... („Reaktion“ des Vaters signalisiert spätestens jetzt das Durchbrechen des „realen“ Vordergrundgeschehens durch eingeblendete Köpfe ... Deutliches Signal wiederum: Hier wird etwas vorgeführt, durchexerziert werden. Das Spiel hat begonnen).

Dem filmischen Subtext nachsp*ü*ren

Für eine nun anschließende produktiv organisierte Vorstellungsentfaltung und vertiefende Interpretationsleistung eignet sich die schnitttechnisch dichte Passage vom Besitzerwechsel der Geldtasche. Hier der Arbeitsauftrag für die Schüler/innen:

> Minidrama „Die Tasche“. Produktiv organisierte Beleuchtung im Detail
> Uns interessiert die Wirkung der Schnitttechnik in der Sequenz von Mannis Fahrt in der U-Bahn bzw. schon vom Autoschiebegeschäft an bis zur Frage „Und Ronnie?“
> Dazu eine Schreibaufgabe:
> Verfassen Sie eine dramatische Geschichte mit dem Titel „Die Tasche“.
> „Dramatisch“ ist hier durchaus im gattungstypischen Sinne zu verstehen. Erinnernder Hinweis:
> „Dramatisches“ präsentiert sich durch Figurenrede (Dialog und Gedanken/Gefühle spiegelnder Monolog).
>
> - Es bedeutet Aktion der Figuren (siehe die wörtliche Bedeutung von „Drama“).
> - Die Figuren des Dramas sind auf der Suche nach ihrem Lebensglück. Sie sind mit entscheidenden Konflikten konfrontiert, die ihr Glück besiegeln oder ins Unglück, in die Katastrophe führen.
> - Das Geschehen spitzt sich dramatisch zu und macht den Eindruck, es spiele sich soeben ab.
>
> „Geschichte“ schließt ein, dass ein Erzähler einzuführen ist. Entscheiden Sie selbst:
>
> - Soll dieser Erzähler den Standort der Überschau einnehmen, mit simultanem Blick auf die Akteure („Zur selben Zeit als ...“) sowie auf das Innenleben der Akteure, eventuell auch mit Lust am Kommentieren.
> - Oder möchten Sie aus personaler Nähe zu einer der Hauptfiguren (Manni, der Penner oder auch Lola) erzählen („Irgendwas stimmt nicht“ überlegte Manni fieberhaft, gleichzeitig darum bemüht, sich nichts anmerken zu lassen. Da schoss ihm blitzartig durch den Kopf ...).
>
> Wichtig: Sie haben Wahlfreiheit, auf welche Figur(en), auf welche(n) Moment(e) Sie Ihre Geschichte ausrichten/beschränken wollen, wo Sie raffen und wo Sie erzählerisch ausholen.

Drei Schülertexte zur Veranschaulichung:

Beispiel 1 (Perspektive des Penners)
Das Scheppern der Gleise dröhnt in sein Ohr. In der Ferne verschwimmen Farbkleckse zu einem bunten Brei. Der Geruch von eben konsumiertem Chantré steigt in die Nase auf. Dann ein kurzes Taumeln, etwas blockiert seine Füße. Er stürzt. Am Boden liegend, vollbepackt, den ungleichmäßigen Bewegungen der U-Bahn ausgeliefert, scheitert jeglicher Versuch aufzustehen. Sein Blick vernebelt, ebenso wie seine Gedanken, alles verschleiert durch hochprozentigen Alltagsverbesserer. Doch dann, die rettende Hand des Helfers. Ein Lichtblick an einem grauen Tag. Er weiß noch nicht, dass es der Anfang vom Ende der täglichen Ungewissheit sein soll. Der Ungewissheit, ob man von der kalten, schwarzen Nacht verschlungen wird. Wenige Augenblicke später ist sie tot, diese Ungewissheit, und mit ihrem Tod beginnt sein Leben.

Beispiel 2 (Perspektive von Lola)
Starr habe ich den Hörer am Ohr und geb mir Mannis Gestammel. „.Die Kontis. Ich ... raus. Reiner Gewohnheitsreflex! Und dann ...“. „Was dann? Wo ist das Problem?“ will ich ihn anmachen. Aber ich sag nichts, ich weiß schon, was kommt. Ganz klar. Die Kacke ist am Dampfen. Ich sag nix. Sonst kriegt es Macht. Mann, Manni, sag, dass es nicht so ist. Aber Manni sagt gar nichts. Er wartet, dass ich’s kapier und zu ihm halte. Er will, dass ich es sage. „Die Tasche“ sage ich. Gar nicht mehr als Frage. Einfach, dass es ausgesprochen ist. Gewissheit ist immer noch besser. Ich muss was tun. Ich!

Beispiel 3 (Perspektive von Manni)
Mit merkwürdig gemischten Gefühlen saß er in der U-Bahn, die Tasche dicht an sich gepresst. Durch Tasche und Hose konnte er die Härte der Geldscheine am Oberschenkel spüren. Klar, er war total happy, weil er Ronny in zwanzig Minuten die Kohle unter die Nase halten konnte. Aber, warum Lola nicht gekommen ist? Sie hat doch sonst noch nie was versiebt. Scheißstimmung. Wahrscheinlich bloß wegen diesem Plastiktütenfreak. Mist, wie der vorhin hingeknallt ist. Seine Schnapsfahne beim Aufhelfen. - Noch was stimmt nicht. Da, die Kontis. Nichts wie weg!!! Aber langsam bleiben, bloß nicht auffallen. Zielsicher den Bahnsteig entlang. Es läuft. Nee, irgendwas stimmt erst recht nicht. Hat er einen Fehler gemacht? Wo fehlt’s? Was fehlt? Fehler? Fehlen? Fehlen!!! Mensch ja, die doofe Tasche! Nichts wie zurück! Na prima, die Türen gehen schon zu. Die Kontis lassen ihn nicht rein. Und da fährt der Zug los. Mitsamt dem Penner. Der reißt seine Glotzer auf. Schaut blöd. Eh der andere bis drei zählt, hat der kapiert, dass er das große Los gezogen hat. Glück! Glück, diese launische Alte. Dein Glück, mein Untergang!

Auffällig und ästhetisch wirksam an der gewählten Filmpassage ist das Spiel rascher Schnitte zwischen den drei Akteuren und das Ineinander von Schwarz-Weiß (Rückblenden) und Farbeinstellung (Jetzt-Zeit). Es suggeriert eine Überlagerung der Figurenperspektiven sowie der Zeitebenen. Das geforderte dramatische Erzählen (siehe Arbeitsauftrag) scheint diesbezüglich eine intuitive Transformation der Filmtechnik herauszufordern. Denn in den Schülerbeispielen wird zum Teil aus der Distanz – z. B. des in der Vergangenheit berichtenden Erzählers – in die bedrängende Situation der Akteure hineingezoomt. Dieser Kunstgriff spiegelt auf der Figurenebene den zunehmenden Stress, negativen Stress bei Manni und Lola, Eu-Stress beim Penner. Auf der Handlungsebene wird die wachsende Diffusion der zeitli-

chen Relationen evident (Ineinander von verschiedenen Flashback-Etappen und Telefongespräch). So erfolgt im Laufe von Text 3 ein Wechsel von erlebter Rede, also vom erzählenden Präteritum in der dritten Person („Klar, er war total happy ...“), zum figurennahen inneren Monolog im – zeitlich noch distanzierten - Perfekt („Aber, warum Lola nicht gekommen ist? ...“) und schließlich zur dramatischen Unmittelbarkeit der präsentischen Gedankenrede („Noch was stimmt nicht. ...“). Der Problemknoten schürzt sich, die Kaskaden der Schnitte im Film bzw. die sich verändernden Redewarten im Text verweisen auf das Ineinander von „realer“ Ebene und Innengeschehen der Figuren.

Text 1 spielt ebenfalls mit einer Bewegung von der „Distanz“ in die „Nähe“, hier auf der Ebene des – eben schon angesprochenen - Figurenbewusstseins. Der Penner „weiß“ zunächst „noch nicht“, dass am Ende „sein Leben“ – metaphorisch gesprochen – „beginnt“. Hinzu kommt, dass letztlich in der Schwebe bleibt, ob die Schlusszeilen wirklich sein jetzt erlangtes Wissen über seine veränderte Situation spiegeln oder ob es sich „nur“ um eine vom überblickenden Erzähler an den Leser gerichtete Information handelt. Letztlich bleibt ja gerade auch im Film durch die Überlagerung der Zeit- und Handlungsebenen die Zukunft der Akteure und ihre eigene Erwartung dazu mehr als schillernd: Geht etwa der Penner bei seinem Gang über die Treppe tatsächlich einem dolce vita in Postkartenlandschaften entgegen? Denkt er überhaupt an solch eine Möglichkeit? Oder ist es nur die Phantasie des verzweifelten Manni, die sich hier ins Bild projiziert?

Letztlich ist es der Zuschauer, der durch die filmischen Bilder zu solchen und anderen Interpolationen angeregt wird. Letztlich ist es die Vorstellungskraft des Rezipienten, die eine Interferenz und Interdependenz der Personenschicksale „beobachtet“ und Bezüge herstellt. Bezüge, wie sie Lolas schicksalsbeschwörende Haltung in Text 2 repräsentiert („Ich sag nix. Sonst kriegt es Macht.“) oder die knappe Formel am Ende von Text 3: „Dein Glück, mein Untergang.“

Anmerkungen

1 Von daher könnte man bereits dem Titel „Lola rennt“ filmpoetologische Valenz zuschreiben, da die gesamte Handlung von *körperlicher* Auseinandersetzung mit Konflikten bestimmt ist, die die filmtypische Aussparung von Innengeschehen bei einem Vorherrschen äußerer Handlung nahezu lehrhaft vorführt. Zudem repräsentiert das Rennen Lolas prototypisch den Bilderlauf dieses Films, denn Bewegung und Zeit sind hier Mittel und Thema zugleich. Mittel sind sie bei jedem Film, denn „... nur durch ständiges Verschwinden, durch die Ablösung der statischen Einzelbilder, wird der Film betrachtbar ... Das Laufen haben die Bilder nicht im Raum, sondern in der Zeit gelernt.“ (Gross 1994, S. 109 f.)

2 Tom Tykwer äußert im Gespräch mit Michael Töteberg: „’Lola rennt’ ist auch ein Märchen.“ (Tykwer 1998, S. 130)

3 Zum Leerstellen- und damit Imaginationsangebot von Filmen und daraus sich ableitenden didaktisch-methodischen Konsequenzen vgl. Köppert 1999.

4 Hier ist insofern zu differenzieren, als die Exposition von „Lola rennt“ bereits ein auffällig gedrängtes Arsenal von interessanten Filmtechniken aufweist. Die Aussparungstechnik in den Einführungspassagen manch anderer Filme gibt sich hingegen oft bescheidener, so dass eher eingängige Basisinformationen und Verstehenspforten geliefert werden für eine dann erst voll sich aufbauende filmästhetische Verdichtung.

5 Solche und weitere Beispiele können das missverständliche Wort vom angeblich „rezeptionsgesättigten“ Medium Film zurecht rücken und erklären. In der Tat gibt nämlich das reiche Bild-Ton-Angebot gerade auf dieser „unmittelbaren“ Ebene der Rezeptionsangebote schon deutliche Rätsel

auf, was uns bei gedruckter Literatur nicht in jedem Fall so geht. Weisen etwa Kurzgeschichten oft ebenfalls schon auf der Vordergrundebene starke Verschlüsselung auf, finden wir dagegen bei Märchentexten eine meist sehr transparent-kristalline Struktur des Handlungsverlaufs vor.

6 Zur Verbindung von analytisch-explizierend und produktiv-imaginativ orientierten Verfahren im Literaturunterricht vgl. Köppert 1997.

7 Dieser läuft ein philosophisch-reflektorisch gefärbter Vorspann sowie eine symbolreiche Trickunterlegung der Eingangsinserts voraus, die vom Andeutungspotential her ihrerseits bereits expositorischen Charakter genießen. In ihrer dichten Chiffrierung betten sie sich jedoch so recht erst in eine spätere Phase der Filminterpretation ein.

8 Hinzugezogen werden können hier eventuell grundlegende literaturtheoretische Erklärungen zum Leerstellenbegriff: „Leerstellen ... bezeichnen ... die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers ... Durch sie ist die im Text ausgesparte Anschließbarkeit seiner Segmente signalisiert. ... Indem die Leerstellen eine ausgesparte Beziehung anzeigen, geben sie die Beziehbarkeit der bezeichneten Positionen für die Vorstellungsakte des Lesers frei ...“ (Iser 1990, S. 284).

9 Mitschrift vom Video „Lola rennt“.

10 Zusätzlich provoziert werden kann diese überleitende Fragestellung durch das oft zitierte Wort Wolfgang Isers von der „Enttäuschung“, ja „Verarmung“, die die konkreten Bilder eines Films gegenüber seiner Buch-„Vorlage“ in der Tat oft mit sich bringen, die aber fälschlicherweise immer wieder als Beleg für einen grundsätzlichen Mangel an filmischem Leerstellenangebot herhalten müssen (Iser 1990, S. 223).

11 Ausnahmen sind eingeblendete Inserts von Figurengedanken (z. B. im Film „Zauber der Venus“) oder deren Mitteilung aus dem Off (z. B. in „Hannah und ihre Schwestern“), die zeigen, dass dieses Mittel mitunter als raffinierter Kunstgriff die Dimension der Filmsprache wirkungsvoll durchbricht, als solcher aber nicht überstrapaziert, also zur regelmäßigen Anwendung gebracht werden kann.

Literatur

Gross, Sabine: Lesezeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München: Fink ^{3}1990 (UTB 636).

Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel 1997.

Köppert, Christine: Innere Bilder zu „laufenden Bildern“. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungsgetragene Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: Praxis Deutsch 154/1999.

Töteberg, Michael (Hrsg.): Tom Tykwer. Lola rennt. Das Buch zum Film. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb 1998.

Töteberg, Michael (Hrsg.): Szenenwechsel. Momentaufnahmen des jungen deutschen Films. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Tb1999.

Video: Lola rennt. Ein Film von Tom Tykwer. VPS GmbH 1999.

KLAUS METZGER

Zwischen linearem Text und visuellem Erzählen

Grundschulkinder schreiben am Computer

Der Beitrag zeichnet nach, wie sich, von der Lektüre eines Buches ausgehend, schon in der Grundschule der Umgang mit dem Computer, ohne dabei nur Ersatz für Papier und Bleistift zu sein, in den Aufgabenbereich Schreiben integrieren lässt. Anhand markanter Stellen und Ergebnisse wird beispielhaft gezeigt, dass GrundschülerInnen beim (gemeinsamen) Schreiben nicht nur die Möglichkeiten nutzen, die ihnen der PC als Schreibwerkzeug bietet, sondern sich darüber hinaus seiner genuinen technischen und multimedialen Potenziale bedienen. Die dabei entstehenden Texte bewegen sich zunehmend vom linearen Text weg auf visuelles Erzählen hin.

Das Fach Deutsch hat seinen Gegenstandsbereich zu erweitern angesichts der Medienumwelten, in denen Kinder und Jugendliche heutzutage aufwachsen. Darüber besteht weit gehende Einigkeit, insbesondere, seit die BLK 1995 dem Fach eine – wenn nicht die – Leitfunktion im Rahmen schulischer Medienerziehung zuschrieb. Der insgesamt moderne (und eben gerade nicht modische!) neue Lehrplan für bayerische Grundschulen, der ab dem Schuljahr 2001/2002 in Kraft tritt, ordnet der Medienerziehung daher konsequenterweise explizit den „Rang" einer fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu (BStMUK 2000, S. 16). Diese allgemeinen Aussagen werden vor allem im Fachprofil Deutsch (BStMUK 2000, S. 26 ff.) sowie in den Ausführungen für das Fach Deutsch[1] in den jeweiligen Jahrgangsstufen weiter konkretisiert. Jedoch, und das gilt ganz allgemein, dürfen die genuinen Handlungsfelder und die damit verbundenen Aufgaben des Faches Deutsch, z.B. das der Leseförderung, nicht aus dem Blickfeld geraten (vgl. dazu Metzger 2001). Wegweisend ist momentan das medienintegrative Konzept von Wermke (1997). „Medienintegrativer Deutschunterricht möchte darauf hinwirken, dass SchülerInnen ihre bereits vorhandenen „Medienkompetenzen" ausbauen und differenzieren. Dieses Ziel muss er mit den traditionellen Aufgaben des Deutschunterrichts verknüpfen." (Barth 1999, S. 15)

Nebenbei: Betrachtet man die vielfältigen, grundsätzlich lobenswerten Initiativen, die sich darum bemühen, alle Schulen mit Computern und Internetanschlüssen auszustatten, wird klar, auf welche Medien sich das Hauptinteresse (der Wirtschaft?) konzentriert[2].

1

Das Schreiben am PC weist Merkmale auf, die durchaus als Ergänzung und Erweiterung zum Schreiben mit der Hand zu werten sind, u. a.:

- Die Trennung von Eingabeort und Präsentationsebene löst den Zusammenhang von Graphomotorik und visueller Wahrnehmung auf, erfordert eine doppelte optische Kontrolle.
- Für unerfahrenere oder langsamere SchreiberInnen kann es entlastend wirken, mit Tastatur und Maus am Bildschirm zu schreiben.
- Es bieten sich vielfältige anregende Möglichkeiten des kooperativen, arbeitsteiligen Schreibens in einer Lerngruppe, die sich zudem gut mit produktiven literaturdidaktischen Verfahren koppeln lassen.
- Das Überarbeiten, als permanenter Prozess, wird begünstigt vor allem wegen der relativen Mühelosigkeit, Änderungen vornehmen zu können: Berichtigung von Rechtschreibfehlern (angezeigt durch im Hintergrund ständig mitlaufende Rechtschreibprogramme), Ersetzen von (ungewollten) Wortwiederholungen oder die Suche nach einem passenden Begriff mit Hilfe des Thesaurus, Umstellen und Verschieben von Textteilen durch „drag & drop“ etc. Der Computer „leitet in Verbindung mit der Schreibberatung zu einer iterativen und rekursiven Textproduktion an. Der „fluid Text“ provoziert ein wiederholtes Aufgreifen aller Teil- und Subprozesse“ (Blatt 1995, S. 201) des Schreibprozesses. Hoffentlich eine weitere Chance für die SchülerInnen, denen in der (bislang?) gängigen schulischen Praxis mit falschen, aber immer wieder angeführten, nur auf Selektion abzielenden Argumenten der „Vergleichbarkeit und Objektivität“ kaum je die Möglichkeit eingeräumt wurde, ihre Texte mit (zeitlicher) Distanz noch einmal gründlich zu überarbeiten.
- In den Schreibprozess integrieren sich Handlungen, die zum einen auf das Schreiben und damit den Text rückwirken, zum anderen grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Computer und Software anbahnen oder bereits vorhandene Kompetenzen vertiefen. Dabei ist vor allem zu denken an die Nutzung von formatierenden und grafischen Tools um den Text zu gestalten, das Einbinden von Bildern, Tabellen ... (das schließt, um es an einer Stelle beispielhaft anzumerken, neben technischen auch soziale und vor allem ästhetische Aspekte – zur aktuellen Forderung, Ästhetisches stärker in den Deutschunterricht einzubringen, z.B. Spinner 1998 oder 1999 – ein, denn die Gruppe muss sich einigen, wie einzufügende Bilder angeordnet werden oder sich grafische Elemente, z.B. besondere Aufzählungszeichen, ins Textdesign integrieren lassen), aber auch an die Recherche in verfügbaren Software-Programmen.

2

Ausgangspunkt für die Schreib-Einheiten, die ich folgend schlaglichtartig nach-zeichnen möchte, war die Lektüre[2] des Buches „Die sanften Riesen der Meere“ von Nina Rauprich.

Als zusätzliche Angebote, damit die SchülerInnen auch den Umgang mit interaktiven Multimedia-Programmen erproben und so erfahren konnten, dass der Computer nicht nur als Spielkonsole oder „Schreibmaschine“ nutzbar ist, hatte ich auf meinem Notebook – die Klasse selbst verfügte über keinen (Zugang zu einem) Computer, neben dem Textverarbei-

tungsprogramm die Nachschlagewerke „Encarta 97“ von Microsoft und „Wale und Delphine“ (von Boeder Software) installiert. Letzteres ist interessanterweise in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zum Schutz der Meeressäugetiere entstanden, deren Vorsitzende, Petra Deimer, das erkannten die Kindern etwas später, eben jene „Baleia-Petra“ aus Hamburg ist, die im Buch von Rauprich eine gewichtige Nebenrolle als Walschützerin spielt und deren Adresse die Autorin im Nachwort abdrucken ließ. So ergab sich eine direkte Verbindung von Buch und Software, fügte sich die Semi-Fiktionalität des Buches mit der Faktizität des in der Software Nachzulesenden.

Die Gruppe wusste, dass es darum ging, eine Geschichte zu schreiben, die sich, wenn möglich, in Beziehung zur Lektüre stehen sollte. Dabei waren keineswegs Gattung oder Thema vorgegeben. Auf dem Desktop des Notebooks waren drei Icons (folgende Abbildungen) zentral abgelegt: eines, über das das Programm „Wale und Delphine“ aufgerufen werden konnte, ein zweites mit den Namen der SchülerInnen und dem Logo der Textverarbeitung, ein drittes für die Enzyklopädie „Encarta 97“.

Wale und Delphine

Encarta Lexikon

Brigitte, Nahrin, Christian, Ercan, Sascha

Die Hälfte der ersten Einheit verbrachten die SchülerInnen damit, abwechselnd die Funktionsweisen von Tastatur und (ungewohntem) Touchpad auszuprobieren; nur ein Schüler war im Umgang mit dem PC erfahren. Später doppelklickten sie zuerst das Icon mit dem Wal, dann das des Lexikons, um die interaktiven Programme aufzurufen; innerhalb der Programme probierten sie spielerisch alle Bedienfelder, Links usw. der Reihe nach aus, um sich dann ganz gezielt konkrete Informationen zu holen, beispielsweise zum im Text häufig auftauchenden Begriff „Fluke“.

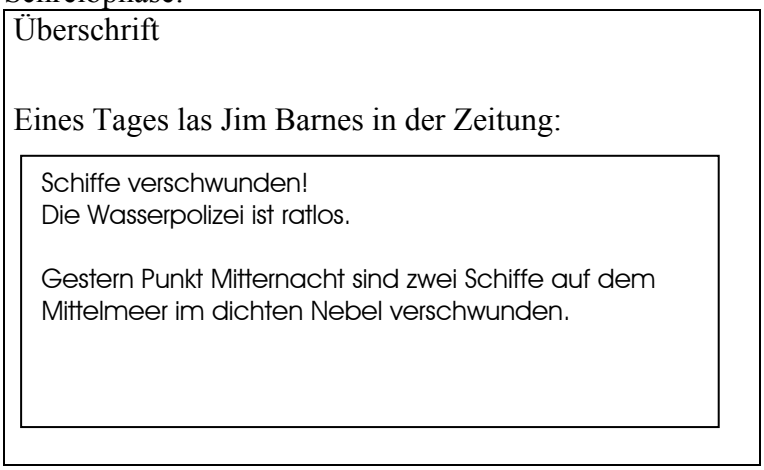
Erst in der zweiten Einheit wurde das dritte Icon doppelgeklickt. Es öffnete sich im Programm „Word“ eine vorbereitete Datei mit folgendem Aussehen:

Brigitte, Nahrin,
Christian, Ercan und Sascha!

Ab hier seid ihr mit eurer Geschichte dran!

Konstitutiv für einen (gelingenden) Schreibprozess, das gilt nicht nur für das Schreiben am PC, sind unter anderem motivationale Faktoren (dazu z. B. Blatt 1996, S. 15-54, die ein erweitertes Schreibprozessmodell nach Flowers & Hayes anbietet). Dabei reicht es meines Erachtens vor allem in der Grundschule nicht aus, sich darauf zu verlassen, dass das Schreiben-Dürfen am Computer Motivation genug wäre; die – im weitesten Sinne – Schreibumgebung bedarf immer einer guten Vorbereitung, etwa was die Auswahl der anzuwendenden Programme betrifft. Absichtsvoll werden die Kinder direkt angesprochen, ist ein Textteil mit dem in der Textverarbeitung integrierten Tool „WordArt" gestaltet/formatiert und ein Bild eingebettet. All das sollte die SchülerInnen nicht nur zusätzlich zum Schreiben anregen, sondern ihnen zugleich textdesignerische Möglichkeiten aufzeigen, über die sie in solchem Umfang nicht verfügen, wenn auf Papier geschrieben wird. Unerwähnt kann bleiben, dass es während der Arbeit selbstverständliche Aufgabe des/r LehrerIn ist, den Schreibprozess am PC kontinuierlich auch im Sinne einer Schreibberatung zu begleiten.

In der Vorbereitungsphase einigten sich die SchülerInnen zuerst darauf, eine Abenteuergeschichte zu schreiben – und waren mit, das ließ sich dem im Gespräch grob vorgeplanten Handlungsverlauf entnehmen, vom Thema des Buches weit weg. (Was ich ausdrücklich nicht als problematisch erachte, zeigt es doch wieder, dass die Voraus-Planbarkeit von Unterricht realistisch betrachtet werden muss.) Nur rudimentäre Teile des im Buch dargestellten Schauplatzes flossen mit in den Text ein. Danach, aber noch bevor das erste Wort getippt wurde, legten sie einen Modus fest, wer wann das Notebook bedienen durfte. Beim Aufschreiben entschieden sie sich, die Überschrift vorerst wegzulassen („Wir wissen ja nicht, was es wird!"[3]). Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis der ersten Schreibphase:

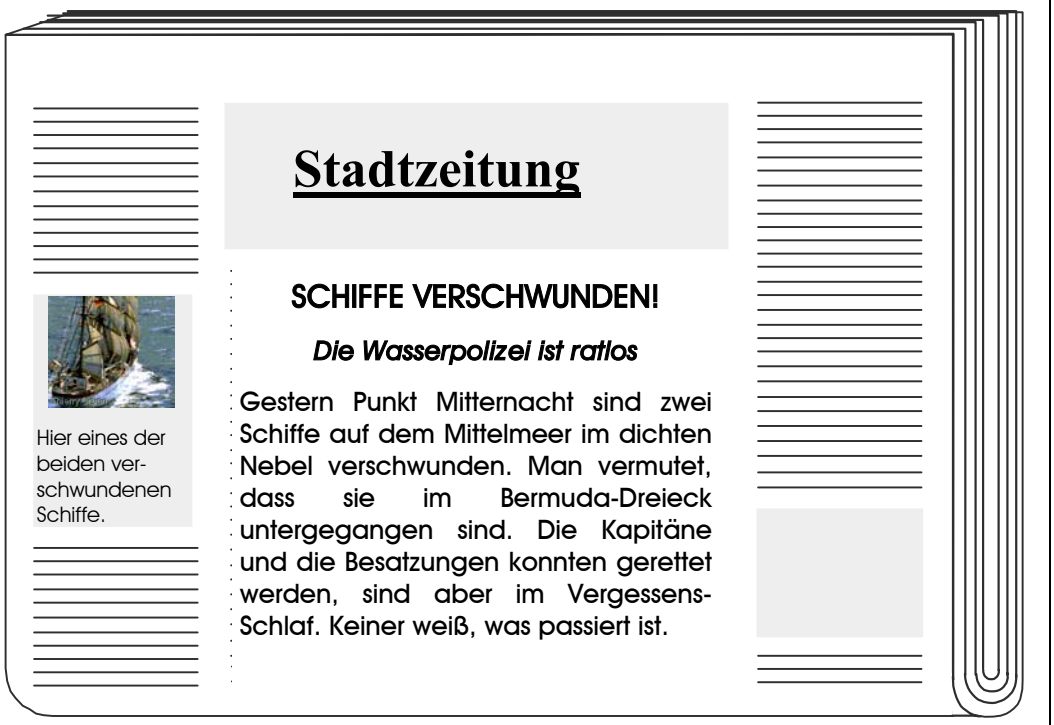

Überschrift
Eines Tages las Jim Barnes in der Zeitung:
Schiffe verschwunden!
Die Wasserpolizei ist ratlos.
Gestern Punkt Mitternacht sind zwei Schiffe auf dem Mittelmeer im dichten Nebel verschwunden.

Von Beginn an waren die SchülerInnen sich der verfügbaren technischen Potenziale – vor allem auf der Ebene des Textdesigns – bewusst und hinterließen gleich eine erste Spur, die darauf deutete, dass sie weg von der (spätestens dann im Produkt) linearen Einkanaligkeit eines Schrift-Textes zu einem mehrkanaligen Text mit sprachlichen und grafischen Elementen aller Art tendierten: Der Rahmen in obiger Abbildung sollte das Titelblatt einer Zeitung darstellen. Das Ändern der Schriftgröße war natürlich ebenso wichtig wie das der Schriftfarbe des Platzhalters für die (noch nicht formulierte) Überschrift; um sich mit den dazu nötigen Teilschritten vertraut zu machen und die Wirkung der Änderungen zu bewerten, wurde mehrmals „umgefärbt" und umformatiert.

In der nächsten Einheit rege sich gleich zu Beginn Unmut: „Das sieht nicht nach Zeitung aus, da muss es doch irgendwas geben!“: Der schlichte Kasten sollte durch ein Bild ersetzt werden, das dem Leser sofort den Eindruck einer Zeitung vermittelte. Zur Hilfeleistung aufgefordert, ergab es sich ganz von selbst, den Kindern als „Experte“ im Sinne des „situierten Lernens“ (vgl. dazu etwa Lankes 2000) zu zeigen, wie in einen Text ClipArts oder Grafiken eingefügt werden können. Bei ihren eigenen Versuchen fanden die SchülerInnen sehr schnell zum Suchbegriff „Zeitung“ eine Vektorgrafik, die Ihnen zusagte. In einem zweiten Schritt zeigte ich ihnen, wie die das eingefügte Objekts positioniert resp. verschoben und in der Größe angepasst werden kann (was danach jede/r ausprobieren wollte und auch sollte). Und weil alle vom Resultat überzeugt waren, wollten sie gleich noch das Bild eines Schiffes einfügen, das sie sich in der „Encarta 97“ Enzyklopädie über eine Suchmaschine herholten („In einer Zeitung sind ja auch Bilder!“ „Da muss aber dann auch was drunterstehen!“). Am Ende der Einheit sah (im Wortsinne) die Geschichte so aus:

Überschrift

Eines Tages las Jim Barnes in der Zeitung:


Stadtzeitung
SCHIFFE VERSCHWUNDEN!
Die Wasserpolizei ist ratlos
Gestern Punkt Mitternacht sind zwei Schiffe auf dem Mittelmeer im dichten Nebel verschwunden. Man vermutet, dass sie im Bermuda-Dreieck untergegangen sind. Die Kapitäne und die Besatzungen konnten gerettet werden, sind aber im Vergessens-Schlaf. Keiner weiß, was passiert ist.
Hier eines der beiden ver-schwundenen Schiffe.

Das eingefügte Bild eines Schiffes markiert dabei einen weiteren Schritt, den die Kinder in Richtung visuelles Erzählen machten. Sie haben dabei ihr Wissen über das Medium Zeitung umgesetzt: „Fotos und Informationsgrafiken werden nicht als schmückendes Beiwerk verwendet, sondern als tragende Elemente innerhalb eines als „visuellen Erzählen“ gekennzeichneten mehrmedialen Berichterstattungsstils.“ (Bucher 1999, S. 11). Das Bild macht dem Leser klar, dass es sich bei den verschwunden Schiffen um Segelschiffe handelt (natürlich wird der letztendlich siegreiche Held, auch technisch überlegen, ein Motorboot benutzen; vgl dazu auch den Beitrag von Wieler in diesem Buch); eine Wiederholung auf der Ebene des geschriebenen Textebene wäre redundant.

Die SchülerInnen gehen (eher unbewusst) sogar noch weiter: Das visuelle Erzählen innerhalb der in den Text integrierten „Zeitung“ ist in ihrem Text nur eine Subkategorie, denn die Zeitung selbst lässt sich im Text der von ihnen verfassten Geschichte ebenfalls als Element visuellen Erzählens deuten. Überdies schlägt im fertigen Produkt diese Zeitung äußerst geschickt einen auf der Textebene nicht ausgeführten Bogen, der das Ende der Geschichte unmittelbar mit dem Anfang verknüpft. Sie taucht wieder auf, diesmal präsentiert sie das Portrait eines in die Jahre gekommenen Helden, der aber, wie es sich offenbar gehört, immerhin einen angelsächsischen Namen trägt.

Dass das (keinesfalls nur) visuelle Element „Zeitung“ einen außerordentlich wichtigen Stellenwert in der Geschichte hat, wird deutlich, wenn man es mit dem eingefügten Totenkopf vergleicht, der eine veranschaulichende, eher sogar nur dekorative Funktion hat.

Schließlich sah die Geschichte der SchülerInnen aus (siehe Seite 267)
Aus einem Artikel über Schiffe, den sie in „Encarta 97“ fanden, übernahmen die Kinder, deren Muttersprache ja überwiegend nicht Deutsch war, die Begriffe „Besatzung“, „Anker“, „Steuermann“, „Wasserpolizei“.

Als beispielhaft dafür, dass die SchülerInnen den Thesaurus mit viel Gespür für Sprache einsetzten, mag die Stelle gelten, an der „Jim“ vom Piraten überrascht wird. In einer Zwischenversion lautete die direkte Rede des Piraten. „Hände hoch! Was willst du hier?“ Auf die Bemerkung eines der Mädchen hin, „Hände hoch“ sei „langweilig“, wurde der Thesaurus befragt. Als Alternativen zu „Hände“ offerierte er „Pratzen“ und „Pfoten“; beides fanden die Kinder im Kontext unpassend, also wurde der Thesaurus noch nach Alternativen für diese beiden Angebote befragt. Fündig wurden die Kinder in der Synonymreihe zu „Pfoten“ – „Klauen, Pranken, Tatzen, Flossen“: „Ich find’, Flossen passt am besten, `s geht ja um Meer, und da schwimmen Fische!“.

Anmerkungen

1 Nur am Rande soll darauf verwiesen werden, dass in den neuen Lehrplan für bayerische Grundschulen Ergebnisse der Schreibforschung, die in der Didaktik im Grundsatz seit längerem unstrittig sind, in so manchen verblüffendem Ausmaß Eingang gefunden haben. Die drei Teilprozesse Vorbereiten, Aufschreiben und Überarbeiten finden sich dort, für alle Jahrgangsstufen, im Teilbereich „Für sich und andere schreiben: Texte verfassen“ als *obligatorische* Inhaltsbereiche wieder: Texte vorbereiten – Texte schreiben – Texte überarbeiten. Dass das, gepaart mit den sich nicht nur dadurch zwingend ergebenden (Ver-)Änderungen der Begriffe „Lehren“ und „Lernen“ sowie der Unterrichts- und Benotungspraxis, in der Lehrerschaft mancherorts für Unruhe sorgt, braucht nicht erwähnt werden.

2 Kritisch anzumerken wäre hier, dass nicht allen, zu ihrer Zeit „neuen“, Medien eine Förderung seitens der Wirtschaft und der Politik bzw. die Aufmerksamkeit der Schule respektive der LehrerInnen in diesem Maße zuteil wurde. Niemals gab es beispielsweise eine Initiative „Für jede Klasse eine Videocamera“ o. Ä.

3 Die Einheiten wurden im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums durchgeführt. Es ist an Kaspar H. Spinners Lehrstuhl in Augsburg gute Sitte, dass die betreuenden DozentInnen an den Schultagen immer präsent sind und auch selber Einheiten halten. – Die Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse konnten zwischen fünf Büchern aus den Themenbereichen Tier-/Umweltschutz wählen; zu allen Büchern wurden verschiedene, die Lektüre begleitende Projekte angeboten. In der von mir betreuten Gruppe waren fünf SchülerInnen, zwei Mädchen und drei Jungen; nur für zwei Kinder war die Muttersprache Deutsch.

4 Während der Einheiten lief ein Diktaphon mit.

JIM BARNES, DER HELD

Eines Tages las Jim Barnes in der Zeitung:

Stadtzeitung

SCHIFFE VERSCHWUNDEN!

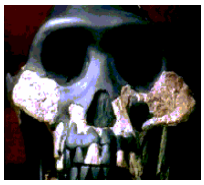
Die Wasserpolizei ist ratlos

Gestern Punkt Mitternacht sind zwei Schiffe auf dem Mittelmeer im dichten Nebel verschwunden. Man vermutet, dass sie im Bermuda-Dreieck untergegangen sind. Die Kapitäne und die Besatzungen konnten gerettet werden, sind aber im Vergessens-Schlaf. Keiner weiß, was passiert ist.

Hier eines der beiden verschwundenen

Jim Barnes entschloss sich, das Geheimnis zu lüften.

Er fuhr mit der Untergrundbahn zum Hafen. Dort erkundigte er sich bei der Wasserpolizei. Danach mietete er sich ein Motorboot und fuhr Richtung Bermuda-Dreieck. Plötzlich drängte sich ein dichter Nebel auf und es brodelte unter Wasser. Durch den Nebel sah er, wie eine große, grauenhafte Insel vor ihm auftauchte. Mit voller Geschwindigkeit knallte er gegen die Insel. Durch den Druck lag er bewusstlos in seinem Boot. Als er wieder zu Bewusstsein kam, sah er vor sich an einem Baum ein ausgebleichtes Skelett hängen.



Bei diesem Anblick wurde ihm schlecht. Jim stieg von Bord und er erkannte zwischen den Rippen einen verrosteten Dolch. Er ging einen steinigen Weg entlang, bis er zu einer Höhle kam. Weil die Höhle so dunkel aussah, ging er zum Boot zurück und holte eine Taschenlampe. Er rannte den gleichen Weg wieder zur Höhle, aber der Eingang war mit Steinen versperrt. Vor der Höhle stand eine zerfetzte Piratenflagge. „Gibt es auf der Insel etwa Piraten?“ Plötzlich spürte er etwas an seinem Rücken. Eine dunkle Stimme sprach: „Flossen hoch! Was willst du hier?“ Jim schlug mit dem rechten Fuß nach hinten, drehte sich blitzschnell um, blendete den Unbekannten mit der Taschenlampe, nahm ihm die Waffe ab und fesselte ihn an einen Baum. Er stellte den Unbekannten zur Rede: „Wo sind die Schiffe?“ Der Pirat antwortete: „Man kann vom Meer aus in die Höhle hinein gelangen. Die Schiffe sind im Höhlenhafen. Als ich merkte, dass jemand auf der Insel ist, habe ich die Öffnung der Höhle mit einem riesigen Stein versperrt.“ Jim drohte dem Piraten mit der Waffe. „Zeig mir, wo die Segelschiffe sind!“ Er befreite den Piraten von den Fesseln und gemeinsam räumten sie den Stein vom Höhleneingang weg. Sie liefen zum Höhlenhafen. Jim sagte: „Wir bringen die Schiffe zurück. Du kennst den Weg durch den Nebel. Wir binden die beiden Schiffe mit einer Ankerkette zusammen.“
Nach der Ankunft brachte Jim ihn zum Verhör bei der Wasserpolizei. Dort erzählte der Pirat, warum und wie er die Schiffe entführt hat. „Ich wollte den Kapitänen eins auswischen, weil sie meine Karriere als Steuermann ruiniert haben.“

Am nächsten Morgen war Jim Barnes ein Held, der in jeder Zeitung abgebildet war:

Stadtzeitung

Jim Barnes, der Held

Literatur und Software

Barth, Susanne: Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 153/1999, S. 11-19.

Blatt, Inge: Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: ars una 1996.

Bucher, Hans-Jürgen: Die Zeitung als Hypertext. In: Lobin, Hennig (Hrsg.): Text im digitalen Medium. Linguistische Aspekte von Textdesign, Texttechnologie und Hypertext Engineering. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999, S. 9-32.

Lankes, Eva-Maria: Die Rolle der Lernsituation. In: Die Grundschule 6/2000, S. 10-12.

Metzger, Klaus: Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen, Modelle und Projekte. Berlin: Cornelsen 2001.

Microsoft Encarta 97 Enzyklopädie. Microsoft Corporation 1996.

Rauprich, Nina: Die sanften Riesen der Meere. München: dtv [11]1998 (dtv junior 70217).

Spinner, Kaspar H.: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50/1998, Heft 6, S. 46-54.

Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen – Hintergründe – Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel 1999.

Wale und Delphine. Boeder Software 1995.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

AGNÈS UND FRITZ ABEL

Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern

Die französische Grundschule als Lernschule

Man wird nicht als Franzose geboren. Franzose wird man durch die Schule[1]*. Die folgende Abhandlung stellt dar, wie vor etwa zehn Jahren in einem verbreiteten „Aide-mémoire" der Gegenstand des französischen Grundschulunterrichts beschrieben wurde. Die Verfasser der Abhandlung vertreten die These, dass das im „Aide-mémoire" fassbare* Programm *der französischen Grundschule nationale Identität vor allem durch muttersprachlichen Unterricht und – damit unauflösbar verbunden – eine Kultur des erlernten Wissens stiftet. Man wird demnach vor allem deshalb zur Französin oder zum Franzosen, weil man sich als Teil einer Gemeinschaft sieht, deren Mitglieder in einer bestimmten Weise gelernt haben, sich der französischen Sprache bewusst zu bedienen und auch dank ihrer an gemeinsamem Wissen teilzuhaben. Die These gliedert die Abhandlung. Zunächst muss über Frankreich als Gegenstand des Unterrichts berichtet werden. Dann geht es um den muttersprachlichen Unterricht im engeren Sinn. Ein letzter Hauptabschnitt behandelt das Gewicht anderer Fächer für den Ausbau der muttersprachlichen Kompetenz und der nationalen Identität. Die Absicht, durch den Beitrag den in Biel/Bienne aufgewachsenen Schweizer Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner zu ehren, gibt Anlass zu einer nachdenklichen Schlussbemerkung über das Verhältnis von muttersprachlichem Unterricht und nationaler Identität.*

1

Gegenstand der folgenden Darlegungen ist ein 1991 von einer Grundschullehrerin und einer Sekundarschullehrerin bei Larousse[2] herausgegebenes *Aide-mémoire* zur französischen Grundschule: *Du cours élémentaire à l'entrée en sixième: tout le programme de l'école* (319 S., ca. 20x28 cm)[3]. Das Buch beschreibt, was französische Schülerinnen und Schüler in den vier letzten Jahrgangsstufen der Grundschule lernen sollten[4]. Diese Jahrgangsstufen gliedern sich in zwei Zyklen: die beiden Jahrgangsstufen des *Cours élémentaire* und die beiden Jahrgangsstufen des *Cours moyen*. Das *Aide-mémoire* stellt die Abschlussprofile der Zyklen dar, nicht jene der Jahrgangsstufen. Man darf annehmen, dass es vor allem zur Wiederholung des Stoffs der Grundschule vor dem Übergang in die Sekundarschule verwendet wurde. Sowohl für den *Cours élémentaire* wie für den *Cours moyen* werden die Fächer *français*,

mathématiques, *sciences et technologie*, *histoire*, *géographie* ('Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie, Geschichte, Erdkunde') und *éducation civique* ('staatsbürgerliche Erziehung') unterschieden. Den größten Raum nimmt die Mathematik ein (ca. 90 Seiten). Etwa 60 Seiten sind dem Französischunterricht gewidmet. Die Geschichte und die Staatsbürgerliche Erziehung werden auf ca. 50 Seiten dargestellt. Für die Naturwissenschaften und die Erdkunde verbleiben etwa 70 Seiten. In einem Anhang werden die Musik und die bildende Kunst (*musique*, *arts plastiques*) sowie die Leibesübungen (*éducation physique*) behandelt[5]. Es folgen Konjugationstabellen, eine Seite zu den Grundrechenarten, eine Seite mit der Nationalhymne und ein knappes Register.

1.1

Das *Aide-mémoire* weist v.a. die bei einem Wiederholungsbuch naheliegende Katechismusstruktur auf. Die Autorinnen stellen Fragen und beantworten sie. Beispiele zum *Cours moyen* (S. 257 ff.): *Qui sont Louis XIII et son ministre Richelieu?* ('Wer sind [sic] Ludwig XIII. und sein Minister Richelieu?') *Qui est Louis XV (1710-1774)?* ('Wer ist Ludwig XV.?') *Comment la France royaliste devient-elle républicaine?* ('Wie wird das royalistische Frankreich republikanisch?') Die Texte stehen überwiegend in der dritten Person. Da und dort wird der Leser als Du (*tu*) angesprochen[6]. Die Farben Hell- und Dunkelgrün lockern den Druck auf. Ansonsten ist das Werk schwarz-weiß gestaltet. Realien werden öfter durch Illustrationen veranschaulicht. Der Benutzer soll auch durch sie an eine ernsthafte Erwachsenenwelt herangeführt werden. Humoristische Elemente sind selten. Kindgemäßheit wird kaum angestrebt, wenn man von der Paraphrasierung des Lernwortschatzes absieht. Die Symboltiere, welche die Einheit der Fächer auf den beiden Unterrichtszyklen herausstellen sollen, wirken wie eine Zugabe. Für das Fach Französisch steht ein Känguru *qui bondit de la grammaire à l'orthographe et de la conjugaison à l'expression* ('das von der Grammatik zur Rechtschreibung und von der Konjugation zum Ausdruck springt', S. 2). Das Eichhörnchen (*l'écureuil*), das französische Symboltier der Sparsamkeit, *compte ses noisettes et t'enseigne les mathématiques* ('zählt seine Haselnüsse und unterrichtet dich in Mathematik'). Der Biber lehrt Naturwissenschaften und Technologie, der Storch Geographie, ein Dinosaurier Geschichte. Eine der Biene Maja ähnliche, aber – wie die anderen Tiere – namenlose Figur steht für das menschliche Zusammenleben: *L'abeille, qui vit en groupe et t'apprend comment on peut vivre ensemble grâce à l'éducation civique*. 'Die in der Gruppe lebende Biene lehrt dich, wie man dank der staatsbürgerlichen Erziehung miteinander leben kann.' Die Ernsthaftigkeit des *Aide-mémoire* ist unübersehbar.

1.2

Auch für die französische Grundschule gilt: Alltag und Ergebnisse des Unterrichts sind wenig bekannt. Theorie und Praxis haben sich in den letzten zehn Jahren wohl ebenso verändert wie in vorausgehenden Jahrzehnten. Neue Zielsetzungen sind proklamiert und teilweise realisiert worden. Anderes wurde aufgegeben, im Diskurs über die Schule und wohl auch im Unterricht. Der folgende Bericht ist daher nicht mehr als eine Momentaufnahme aus der Bildungsgeschichte Frankreichs. Die Verfasser vermuten gleichwohl, dass viele festgestellte Sachverhalte nicht nur nach wie vor gelten, sondern auch noch in einigen Jahrzehnten den französischen Grundschulunterricht kennzeichnen werden[7].

2

Ein Schüler, der mit dem *Aide-mémoire* den Stoff der Grundschule wiederholt, wird oft daran erinnert, dass er in der Französischen Republik lebt. Die meisten dieser Hinweise ergeben sich fast von selbst. Obwohl die im Lehrplan von 1985 sehr präsente individuelle republikanische Moral im *Aide-mémoire* kaum eine Rolle spielt, lässt zuweilen aufleuchtendes Pathos alle Informationen über Frankreich und die Franzosen in einem besonderen Licht erscheinen.

2.1.1

Am Anfang des Abschnitts zur staatsbürgerlichen Erziehung im *Cours élémentaire* (2. und 3. Grundschuljahr, S. 138) wird der Rahmen des Faches abgesteckt:

> *Chaque pays a ses propres règles. L'éducation civique, dans ce livre, ne parle que de la France.* 'Jedes Land hat seine eigenen Regeln. Die staatsbürgerliche Erziehung spricht in diesem Buch nur von Frankreich.'

Die folgende Seite behandelt Ausweispapiere. Vom Reisepass heißt es: *Il indique ta nationalité (française, par exemple).* 'Er gibt deine Staatsangehörigkeit an (die französische, zum Beispiel).' Ein Personalausweis ist abgebildet, ebenso eine Personenstandsbescheinigung (*fiche individuelle d'état civil*), die auch als Staatsangehörigkeitsnachweis dient. Es ist nichts Aufregendes, Franzose zu sein, aber es ist auch nicht selbstverständlich. Und es hat Vorteile. Die Post z.B. ist *un organisme national au service de tous les Français*, 'eine nationale (staatseigene, volkseigene) Einrichtung im Dienst aller Franzosen' (S. 140). Dann geht es (S. 141) um die Grundschule:

> *Les instituteurs suivent un programme «officiel», c'est-à-dire les instructions données par le ministère de l'Education.* 'Die Lehrer folgen einem Lehrplan, d.h. den Anweisungen des Erziehungsministeriums.'

Im abgebildeten Klassenzimmer hängt eine Frankreichkarte.

2.1.2

Daneben gibt es Abschnitte, in denen verhaltener Stolz anklingt. So etwa, wenn das Recht auf Schule (*le droit à l'école*, S. 142) besprochen wird:

> *Rien ni personne ne doit t'empêcher d'aller à l'école, tu as droit à l'école*. 'Nichts und niemand darf dich daran hindern, zur Schule zu gehen, du hast ein Recht auf Schule.'

Es ist bezeichnend, dass zur Begründung dieses Rechts die (im Einzelnen zitierte) Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 herangezogen wird und nicht etwa ein französisches Gesetz. Französische Institutionen werden eingeordnet in Prinzipien, die für die Menschheit gelten. Zugleich wird aber auch die französische Ausprägung des Fortschritts erkennbar. Was die Erklärung von 1948 festschrieb, gilt in Frankreich seit 1886. Die Schüler des 2. und 3. Grundschuljahres erfahren auch, dass im 19. Jhd. Kinder zuweilen schon im Alter von vier Jahren arbeiten mussten (S. 128) und dass 1789 eine Revolution das französische Königtum seiner absoluten Macht (*le pouvoir absolu*) beraubte und Frankreich zur Republik führte (S. 127). In den beiden letzten Jahrgangsstufen der Grundschule werden die Schüler Genaueres über die französische Erklärung der Menschenrechte von 1789 lernen (S. 278) und wiederum den Eindruck erhalten, dass die in Paris 1948 beschlossene Allgemeine Erklärung der Menschenrechte Positionen festschreibt, die in Frankreich längst galten.

2.1.3

Wer bei der Arbeit mit dem *Aide-mémoire* so auf die gewissermaßen universelle Mission Frankreichs hingewiesen wurde, gewöhnt sich daran, sie auch da zu suchen, wo sie nicht geäußert wird. Schon vor Ende des dritten Grundschuljahres wird Frankreich als Vaterland der Franzosen, als Demokratie und als Republik besprochen (S. 145 ff.). Dabei erfahren die Schüler u.a., dass ein Land zu regieren auch bedeutet, dafür zu sorgen, dass es von den anderen Ländern geachtet wird: *Gouverner, c'est aussi faire respecter son pays par les autres pays*. Man kann einen solchen Satz unbedacht abspeichern und wiedergeben. Man kann sich aber auch fragen, was er bedeutet. Den meisten Benutzern des *Aide-mémoire* ist wohl im Unterricht eine Deutung angeboten worden. Bis in welche Schicht ihres Bewusstseins ist sie gedrungen? Solche Fragen stellen sich unablässig. Die Schüler des *Cours élémentaire* lernen ja z.B. auch (S. 145), dass es in ihrem Land nicht nur (direkte und indirekte) Wahlen (*suffrage universel direct, suffrage indirect*), sondern auch den Volksentscheid (*le référendum*) gibt. Warum das wohl so ist? Die Devise der Republik *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit* wird (S. 146) ausführlich mit Sinn gefüllt. Dabei wird die Brüderlichkeit zur Begründung der Sozialversicherung und der Entwicklungshilfe angeführt. Information über Institutionen und Proklamation von Prinzipien fließen ineinander. Die Erläuterung der Frankreich repräsentierenden Embleme beginnt – ebenfalls zum *Cours élémentaire*, vor dem Ende des 3. Grundschuljahres – mit dem Satz (ebd.): *Un emblème est un objet qui représente une idée*. 'Ein Emblem ist ein Gegenstand, der eine Idee vertritt.' Dann:

> *Le coq représente la vigilance, c'est-à-dire le sérieux et l'attention du peuple français*. 'Der Hahn steht für die Wachsamkeit, d.h. die Ernsthaftigkeit und die Aufmerksamkeit des französischen Volkes.'

Wie viele Schüler werden darüber lachen? Wie vielen wird das Emblem gleichgültig sein? Und wie viele werden sich sagen „Ja, so sind wir: Wir passen auf."?

2.2

Im Folgenden werden die Nationalhymne und Lerninhalte des Geschichtsunterrichts in ähnlicher Perspektive erörtert. Vor einer Überbewertung der sich ergebenden Befunde ist ebenso zu warnen wie vor ihrer Unterschätzung. Es geht – anders als in den auf Fertigkeiten abzielenden Fächern Französisch und Mathematik – nicht um Inhalte, die besonders prägende Lernanstrengungen erfordern. Und dennoch enthalten sie Deutungsmuster, deren Übertragung auf andere Wirklichkeiten nahe liegt.

2.2.1

Text und Melodie der *Marseillaise* gehören zur französischen Identität. Viele Franzosen empfänden einen Verzicht auf ihre Erlernung in der Grundschule als Verrat. Dennoch wird niemand vom Schlussvers des Refrain sagen, er sei „ernst" zu nehmen:

> *Qu'un sang impur abreuve nos sillons*. 'Ein unreines Blut (das Blut der die Franzosen bedrohenden Soldaten) soll unsere Furchen tränken.'

Ähnliches gilt für andere Verse. Was veranlasste die Herausgeber des *Aide-mémoire*, es trotzdem nicht bei dem Haupttext zu belassen (S. 300), sondern auch die sog. *strophe des enfants* abzudrucken, in der Kinder ihre Bereitschaft zum Tod für das Vaterland bekunden?

> *Bien moins jaloux de leur survivre / que de partager leur cercueil, / nous aurons le sublime orgueil / de les venger ou de les suivre!* 'Weniger begierig, sie (die Älteren)

zu überleben, als ihren Sarg zu teilen, werden wir in erhabenem Stolz sie entweder rächen oder ihnen folgen.'

Was denken Grundschüler dabei?

2.2.2

Der im *Aide-mémoire* gewählte Einstieg in die Geschichte (S. 116, *Cours élémentaire*, 2. und 3. Grundschulklasse) ist besonders bezeichnend für die durch den Unterricht zu bestärkende nationale Identität: 1. Die Gemeinschaft der Franzosen wird durch die sonst unübliche Verwendung der 1. Plural (*nous* 'wir') und das Ausgehen von der Familie betont. 2. Sie ergibt sich auch durch das gemeinsame Leben auf dem Staatsgebiet. 3. Die nationale Geschichte erscheint als ein Weg in den Fortschritt.

2.2.2.1

Nach der Erörterung des Begriffs des Familienstammbaums (S. 117) liest man:

> *Jeanne d'Arc et le savant Louis Pasteur font partie de nos ancêtres. Nos ancêtres sont aussi les femmes et les hommes qui ont vécu avant nous sur notre Terre* (sic). 'Jeanne d'Arc und der Gelehrte Louis Pasteur gehören zu unseren Vorfahren. Unsere Vorfahren sind auch die Frauen und Männer, die vor uns auf unserer Erde gelebt haben.'

Sechs bedeutende Franzosen sollen (ebd.) die positive Wirkung der Geschichte in der Gegenwart belegen: Der Dichter Victor Hugo[8], der Politiker Léon Gambetta[9], Louis Pasteur, Jules Ferry (der Begründer der Schulpflicht), Marie Curie und Léon Blum[10]. Folgerung:

> *Il y a 100 ans à peine, il y a 50 ans, ont été faits de grands progrès qui te rendent la vie d'aujourd'hui plus facile*. 'Vor knapp 100 Jahren, vor 50 Jahren wurden große Fortschritte gemacht, die dir das Leben heute erleichtern.'

2.2.2.2

Nur einige weitere Merkmale des im *Aide-mémoire* enthaltenen Geschichtsbilds können hier angeführt werden. Noch im *Cours élémentaire*: Das heutige Frankreich erscheint (S. 119) als Zentrum der vorgeschichtlichen Besiedlung Europas. Das unterworfene Gallien *gewinnt* durch die Romanisierung (S. 122) ebenso wie durch die Siege der Franken: Gallien wird Frankreich. Der Franke Chlodwig macht Paris zur Hauptstadt (S. 123). Der *Cours moyen* geht noch ausführlicher auf die sog. dunklen Jahrhunderte ein (S. 252 f.). Die Verdienste der Könige Chlodwig (481-511) und Dagobert (629-638) werden beschrieben. Der Hausmeier Karl Martel (*de la famille des Pépinides, maire d'Austrasie*, 'von der Familie der Pepiniden, Meier von Austrasien') siegt 732 bei Poitiers über die *Arabes musulmans*. Sein Sohn Pipin ist Vater Karls des Großen, von dem es heißt: *Homme de progrès, il désire que ses fonctionnaires sachent lire et écrire*. 'Als Mann des Fortschritts wünscht er, dass seine Beamten schreiben und lesen können.' Das Mittelalter und die frühe Neuzeit werden eher noch ausführlicher dargestellt. Zur Revolution von 1789 finden sich fast zehn Daten mit Tag, Monat und Jahr (S. 259). Zum Ersten Weltkrieg werden das Vorrücken der Deutschen bis zum 5.9.1914 und die französischen Gegenoffensiven bis zum 10.9.1914 dokumentiert (S. 261). Ähnlich zum Zweiten Weltkrieg (S. 262). De Gaulles Appell vom 18. Juni 1940 wird erwähnt, aber nicht zitiert. Pétain kommt nicht vor.

> *Les occupants essaient d'imposer leur pouvoir par la peur et l'extermination dans des camps de concentration. Les nazis, ou les partisans d'Hitler, ont exterminé, c'est-*

à-dire assassiné près de 12 millions de déportés (résistants, juifs surtout et autres minorités). 'Die Besatzer versuchen, ihre Macht durch die Angst und die Vernichtung in Konzentrationslagern aufzuzwingen. Die Nazis, oder: die Anhänger Hitlers, haben fast 12 Millionen Deportierte (Widerstandskämpfer, Juden vor allem und andere Minderheiten) vernichtet, d.h. ermordet.'

2.2.3

Ein Leser, der die seit Vercingetorix überwundenen Krisen der französischen Geschichte zur Kenntnis nimmt, muss glauben, Frankreich sei unvergänglich. Dazu passt, dass das vereinte Europa, das Frankreich doch so viel verdankt, im *Aide-mémoire* beinahe keine Rolle spielt. Es wird auch zum *Cours moyen* nur als eine Art Freihandelszone erwähnt (S. 263). Die verbliebenen Reste des Kolonialreichs werden hingegen möglichst vollständig aufgezählt (S. 264), wie so oft bis zu dem 7 km² großen, unbewohnten Atoll Clipperton im Pazifik, 2300 km westlich von Guatemala. Für Regionalkulturen, die eine gewisse Individualität beanspruchen könnten, ist kein Platz. Der Erdkundeunterricht behandelt im *Cours élémentaire* die Erde (S. 129 ff.) und im *Cours moyen* Frankreich als Ganzes (S. 265 ff.), jedoch keine einzige Region als solche. Auch soziale, politische oder weltanschauliche Differenzierungen werden ausgeblendet. Schüler, die schon im *Cours élémentaire* etwa ein Dutzend Details über Vercingetorix erfahren (S. 122), können aufgrund der laizistischen Auffassung des französischen öffentlichen Schulwesens allenfalls den Erläuterungen zu Festen des bürgerlichen Kalenders (S. 147) einige Informationen über die christliche Religion entnehmen. Über die Lehre dieser Religion oder etwa des Islam, dem ebenfalls zahlreiche Bewohner Frankreichs anhängen, wird kein Wort verloren.

3

Der Gegenstand des muttersprachlichen Unterrichts im *Cours élémentaire* (2. und 3. Grundschuljahr) gliedert sich im *Aide-mémoire* in die Gebiete Rechtschreibung, Grammatik, Konjugation und Wortschatz. Im *Cours moyen* werden die Grammatik und die „grammatische Orthographie" im gleichen Kapitel behandelt. Es folgen erneut Abschnitte zu Konjugation und Wortschatz. Im Unterschied zum *Cours élémentaire* gibt es zum *Cours moyen* auch Abschnitte über die Dichtung und die geschriebene bzw. gesprochene Sprache.

3.1

Das Rechtschreibkapitel zum *Cours élémentaire* betont zunächst (S. 14) den für das Französische wichtigen Unterschied zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Ausdruck (*la forme de l'oral, la forme de l'écrit*)[11]. Das Fehlen einer eindeutigen Beziehung zwischen Lautung und Rechtschreibung wird von Anfang an durch phonetische Transkriptionen unterstrichen. Es ist für die Anstrengungen, welche die für die heutige Lautung anachronistische französische Orthographie erfordert[12], bezeichnend, dass die Phonem-Graphem-Beziehungen in vier Anläufen dargestellt werden (S. 14 ff., S. 17, S. 21 ff., S. 24 ff.). Die Übersichten verdienen eine eigene Untersuchung. Hier nur einige Anmerkungen: Die Autorinnen unterscheiden zwei A-Vokale, unabhängig von der Orthographie. Auf die Unterscheidung der Nasalvokale von *brun* 'braun' und *brin* 'Halm' scheint (S. 15 und S. 17, trotz S. 22) nicht verzichtet zu werden. Der heute etwa in *parking* 'Parkplatz' oder *camping* vorherrschende

velare Nasalkonsonant scheint für die Autorinnen noch nicht zu existieren (S. 16 f.). Daneben sind, wie immer wenn Nicht-Fachleute Sprache zu beschreiben versuchen, Fehleinschätzungen zu beklagen[13]. Das gilt nicht zuletzt für die Angaben zur Liaison und zu den „stummen" Schriftzeichen (S. 20 f.). Viele Mängel betreffen freilich Regeln, deren Funktion fraglich ist[14].

3.2

Die Angaben des *Aide-mémoire* zum Grammatikunterricht im *Cours élémentaire* behandeln zunächst ausgehend von einem Text aus den *Exercices de style* von Raymond Queneau die Zeichensetzung und ihre Entsprechung in der gesprochenen Sprache (S. 26 f.). Die Einleitung in die Syntax (S. 28) geht von den Satzarten aus. Sie überrascht, wie bereits manche Regel zur Aussprache und Rechtschreibung, durch ihre Explizitheit. Die Schüler lernen ausdrücklich, wie man einen Satz verneint oder einen Fragesatz bildet: *Comment construire une phrase négative à partir d'une phrase affirmative? Comment construire une phrase interrogative à partir d'une phrase affirmative ou négative?*[15] Die Grammatik wird als Disziplin bestimmt, welche die 'sehr genauen Regeln' beschreibt, die es gestatten, geschriebene (sic) Sätze zu bilden, zu 'konstruieren': *A l'écrit, construire une phrase, c'est suivre des règles très précises. Découvrir ces règles, c'est découvrir la grammaire*. Nach den Satzarten wird (S. 29 f.) der in der Geschichte der Sprachwissenschaft lange unklare Unterschied zwischen Wortart und Satzteil[16] erläutert. Dabei wird, wie auch sonst[17], hinter der Sachinformation eine erzieherische Absicht spürbar. Die Wortart wird mit der Zugehörigkeit zu einer Rasse verglichen:

> *Par nature, tu es noir, blanc, ou jaune. ... Un mot peut changer de fonction; il garde toujours la même nature.* 'Von Natur bist du schwarz, weiß oder gelb. ... Ein Wort kann verschiedene Funktionen haben. Es behält immer seine Natur.'

Auch im Rest des Abschnitts geht es um nicht einfache grammatische Grundstrukturen und oft eng damit verbunden um die nur geschriebene (nicht-hörbare) Grammatik[18].

3.3

Die Konjugation wird im *Aide-mémoire* vom Rest des Grammatikunterrichts abgetrennt. Zum *Cours élémentaire* werden (S. 37 ff.) verschiedene zentrale Kategorien der Verbalflexion besprochen. Andere nicht weniger bedeutsame Kategorien (*présent du subjonctif, conditionnel*, Passiv), mit denen in schriftlichen Schüleräußerungen durchaus zu rechnen ist, sind wie bestimmte schriftsprachliche Kategorien (*passé simple, passé antérieur*) erst Gegenstand des *Cours moyen* (S. 160 ff.). Die Bestimmung der Kategorien bleibt teilweise wiederum unbefriedigend. Auch hier liegt dann die Frage nahe, ob die unsaubere Regel die sprachliche Kompetenz der Schüler beeinträchtigt oder lediglich ihre Sprachbewusstheit mindert. Zwei unterschiedlich gelagerte Beispiele:

> (1) S. 40: *Pour conjuguer un verbe au futur de l'indicatif, on ajoute les terminaisons ... à l'infinitif*. 'Um ein Verb im Indikativ Futur zu konjugieren, fügt man die ... Endungen an den Infinitiv an.'

Es gibt viele Verben, für die das nicht gilt. Man muss i.a. nicht befürchten, dass sie falsch verwendet werden[19].

> (2) S. 40 f.: *Le passé composé est un temps du passé. Il indique une action passée et terminée mais dont les résultats se font encore sentir dans le présent*. 'Das *passé composé* ist ein Vergangenheitstempus. Es bezeichnet eine in der Vergangenheit been-

dete Handlung, deren Ergebnisse in der Gegenwart jedoch noch spürbar sind.' *L'imparfait est un temps du passé. Il s'emploie pour une action qui dure, pour une action qui se répète, pour décrire un paysage, par exemple*. 'Das *imparfait* ist ein Vergangenheitstempus. Es wird verwendet für eine andauernde oder eine sich wiederholende Handlung und um z.B. eine Landschaft zu beschreiben.'

Eine bessere Abgrenzung könnte den Schülern bei der bedachten Redaktion narrativer Texte möglicherweise Fehler ersparen[20].

3.4

Zum Grammatikunterricht im *Cours moyen* behandelt das *Aide-mémoire* (S. 150 ff.) vor allem Techniken der syntaktischen Analyse. Wer über die aufgeführten Kriterien verfügt, kann gängige Texte in ihre grammatischen Bestandteile zerlegen. Er hat zugleich gelernt, recht abstrakte formale Strukturen wahrzunehmen. Das *Aide-mémoire* erwartet, dass die Grundschüler imstande sind, einen Minimalsatz (S. 150) ebenso zu erkennen wie etwa das Agens in einem Passivsatz (S. 151), ein Prädikativum (S. 157 f.) oder einen Objektsatz (S. 159). Besonderer Wert wird (S. 157) auf die Unterscheidung von direktem, indirektem und sekundärem Objekt gelegt[21]. Die im Vergleich dazu fast oberflächliche Schultradition der semantischen Satzanalyse tritt zu Tage im Abschnitt über die Umstandsergänzungen (S. 158 f.): *complément circonstanciel de lieu, de temps, de manière, de but, de moyen, de cause ...* 'lokale, temporale, modale, finale, instrumentale, kausale ... Umstandsergänzung'. Die in vielen Fällen nicht hörbare (nur geschriebene) Angleichung des Partizips der Vergangenheit wird als Lerninhalt ebenfalls dem *Cours moyen* zugeordnet. Das *Aide-mémoire* beschränkt sich (S. 166 f.) zu diesem viel gescholtenen Gebiet der französischen Grammatik auf die Regel, dass das Partizip sich in Verbindung mit *être* nach Genus und Numerus des Subjekts richtet, während es mit *avoir* an ein vorausgehendes direktes Objekt angeglichen wird. Da die Flexion der Personalpronomen im *Aide-mémoire* erstaunlicherweise fehlt, bleiben zahlreiche Fehlerquellen unerwähnt. Man denke an Kontraste wie *elle nous a dit* 'sie hat uns gesagt' (ohne Angleichung) vs. *elle nous a vus* 'sie hat uns gesehen' (mit Angleichung). Das *Aide-mémoire* bleibt hier weit hinter den Bedürfnissen des Unterrichts zurück[22].

3.5

Das *Aide-mémoire* enthält bereits zum *Cours élémentaire* eine gute Einführung in die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuchs (S. 42 ff.). Der *Cours moyen* ergänzt sie (S. 167 f.) durch Grundbegriffe der Wortbildungslehre und der lexikalischen Semantik sowie Hinweise auf Wörterbuchtypen. Es überrascht nicht, dass dabei auf Werke des Verlags verwiesen wird, der das *Aide-mémoire* herausgab. Seit Pierre Larousse 1856 den *Nouveau dictionnaire de la langue française* veröffentlichte (Matoré 1968, S. 128), der als *Petit Larousse* noch immer jährlich neu erscheint, gehört ein nicht zu altes einsprachiges Wörterbuch in jeden französischen Haushalt. Jeder französische Schüler weiß, dass man beständig an seinem Wortschatz arbeiten muss und dazu ein gutes Wörterbuch braucht.

3.6

Der dem *Cours moyen* zugeordnete Abschnitt des *Aide-mémoire* über die Lyrik (S. 171 ff.)[23] stellt eingangs das Zitat *La paix, soeur du doux repos* (La Fontaine) 'Der Friede, Schwester (u. U.: Bruder) sanfter Ruhe' einem Lexikoneintrag zu dem Substantiv *paix* 'Friede' gegenüber. Während das Wörterbuch für einen „wissenschaftlichen" Umgang mit der Wirk-

lichkeit steht, führt das Gedichtzitat zur Bestimmung der Dichtung als ‘Antwort des Traumes’ (*La poésie est la réponse du rêve*). Soll man die Dunkelheit dieser Erklärung loben oder tadeln? Danach werden unter dem Titel *Comment écrire la poésie?* ‘Wie schreibt man Dichtung?’ unter Bezug auf zwanzig kurze Lyrikzitate[24] Grundbegriffe der Poetik erläutert[25] und Fachbegriffe der Metrik vorgestellt. Die Schüler lernen ausdrücklich, dass *rythme* ‘Rhythmus’ und *vers* ‘Vers’ maskuline Substantive sind, während *rime* ‘Reim’, *strophe* ‘Strophe’ und *anaphore* ‘Anapher’ feminin sind. Aber sie erfahren auch, wie man Silben im Vers zählt und was ein *dodécasyllabe* ‘Zwölfsilber’ ist. Die Autorinnen erinnern daran, dass bestimmte Zwölfsilber als Alexandriner bezeichnet werden[26].

3.7 An den ebenfalls dem *Cours moyen* zugeordneten Äußerungen des *Aide-mémoire* zum Gebrauch der geschriebenen und der gesprochenen Sprache (S. 175 ff.) ist v.a. die Betonung des Adressatenbezugs und der Notwendigkeit einer Planung bemerkenswert. Man erkennt die rhetorischen Traditionen des französischen Schulwesens. Für geschriebene Texte wird der Dreischritt 1. *J’annonce le sujet*. ‘Ich sage, wovon ich rede.’ 2. *Je classe mes idées*. ‘Ich ordne meine Gedanken.’ 3. *Je résume*. ‘Ich fasse zusammen.’ sowie eine Phase intensiver Kontrolle empfohlen. Die Absicht zu überzeugen (*tu veux convaincre ... tu avances des preuves pour convaincre*, S. 178) wird für mündliche Äußerungen noch stärker herausgestellt als für geschriebene Texte. Zugleich kommt die Achtung vor den Gesprächspartnern zur Sprache (S. 179): *Il est aussi important de savoir écouter ses camarades que de parler*. ‘Es ist ebenso wichtig, seinen Kameraden zuhören zu können wie zu sprechen.’ Auch für mündliche Äußerungen werden schriftliche Vorbereitungen empfohlen. In einer abschließenden Notiz über die Sprachregister (S. 179) erläutern Beispiele aus dem Wortschatz die vier im *Aide-mémoire* unterschiedenen Register.

4

Etwa 60 % des *Aide-mémoire* sind dem Mathematikunterricht, den Naturwissenschaften und der Erdkunde gewidmet. Auch wenn man annimmt, dass die Staatsbürgerliche Erziehung und die Geschichte die Schüler stärker affektiv ansprechen und dass manche Komponenten des muttersprachlichen Unterrichts ihre intellektuelle Entwicklung („Denkweise“) intensiver prägen, so ist doch offenkundig, dass ein Schüler, der den Stoff der Grundschule rekapituliert, die Mathematik und die Naturwissenschaften als Hauptgegenstände seiner Arbeit ansehen muss. Man darf vermuten, dass einer Französin oder einem Franzosen, die sich fragen, was sie der Grundschule verdanken, in erster Linie das mathematisch-naturwissenschaftliche Weltbild in den Sinn kommt. Im Folgenden wird versucht, eine Vorstellung von den einschlägigen Lerninhalten zu vermitteln und zu zeigen, in welchem Ausmaß auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht zugleich Sprachunterricht ist.

4.1.1

Zum Mathematikunterricht sowohl des *Cours élémentaire* (2. und 3. Grundschuljahr) wie des *Cours moyen* unterscheidet das *Aide-mémoire* drei Hauptgebiete: 1. die Arithmetik (*numération*, *calcul* S. 45 ff., bzw. S. 180 ff.), 2. die Geometrie (S. 71 ff., bzw. S. 204 ff.),

3. die Maßeinheiten (*les mesures*, S. 82 ff., bzw. S. 212 ff.). Ausgangspunkt ist das (bei der Vorstellung der Informatik im *Cours moyen* [S. 247] erneut aufgegriffene) Binärsystem. Erst danach wird das Dezimalsystem besprochen. Im *Cours moyen* wird die Kenntnis des Dezimalsystems ausgebaut, bis hin zu den Potenzen (*10^9 se lit un milliard* '10^9 liest man eine Milliarde', S. 183). Auch komplexe Rechnungen mit Brüchen (S. 200 ff.) und Dezimalzahlen (S. 194 ff.) sind Thema. Der Begriff der Primzahl wird eingeführt (S. 198). Das arithmetische Mittel, der Dreisatz und die Prozentrechnung sind ebenfalls Gegenstand des *Cours moyen* (S. 203). Das *Aide-mémoire* enthält Definitionen zahlloser geometrischer Fachbegriffe: *Qu'est-ce qu'un parallélogramme, un losange, une diagonale?* 'Was ist ein Parallelogramm, eine Raute, eine Diagonale?' (S. 75) Während zum *Cours élémentaire* geometrische Fertigkeiten nur vereinzelt behandelt werden[27], verlangt der *Cours moyen* in dieser Hinsicht sehr viel. Der sog. Satz des Pythagoras wird gelehrt (S. 206):

> *Dans un triangle rectangle, la longueur de l'hypothénuse* (sic) *au carré est égale à la somme des carrés des longueurs des deux autres côtés*. 'In einem rechtwinkligen Dreieck ist die Länge der Hypotenuse im Quadrat gleich der Summe der Quadrate der Längen der beiden anderen Seiten.'

Die Winkelmaße regelmäßiger Vielecke (S. 207) werden ebenso verzeichnet wie Formeln, mit denen man eine Pyramide, einen Kegel, eine Kugel oder einen Zylinder berechnen kann (S. 211). Auch die Zahl Pi gehört zum Pensum des *Cours moyen* (S. 208). Der *Cours moyen* ergänzt die Maßeinheiten des Dezimalsystems. Genannt werden sieben Einheiten für Längen (vom *km* bis zum *mm*, S. 212), neun Einheiten für Massen (von *t* bis *mg*, S. 214), sechs Einheiten für die Kapazität (von *hl* bis *ml*, S. 216 f.) und je sieben Einheiten für Flächen und Hohlkörper (von *km²* bis *mm²*, S. 221, bzw. *km³* bis *mm³*, S. 224).

4.1.2

Die Darlegungen des *Aide-mémoire* zum Mathematikunterricht sind sehr oft zugleich Beiträge zum muttersprachlichen Unterricht. Zahllose Begriffe, die fachsprachlich bestimmt werden, gehören auch der Allgemeinsprache an. Das *Aide-mémoire* nennt (S. 204) sechs Winkelarten: *angle nul* 0°, *angle droit* 'rechter Winkel', *angle aigu* 'spitzer Winkel', *angle plat* 180°, *angle plein* 360° und *angle obtus* 'stumpfer Winkel'. Wo beginnt die Fachsprache der Geometrie? Die mehr oder weniger ausgedehnte Kenntnis einer Fachsprache ist nicht nur ein Merkmal der individuellen sprachlichen Kompetenz, sondern auch ein Kennzeichen, durch das sich Gruppen innerhalb einer Sprachgemeinschaft unterscheiden können.

4.1.3

Häufig werden in den Mathematikkapiteln Begriffe thematisiert, die aus deutscher Sicht zum allgemeinen Sprachgebrauch gehören. Dies ist auch eine Folge des traditionellen französischen Stilideals, das dem Fachwort nur einen minderen Rang zuerkennt. Wer auf französisch fachmännisch von einer Sache reden will, und sei es nur auf dem Niveau der Elementarbildung, muss gewissermaßen eine zweite Sprache lernen. Nach der Bestimmung des Tages (*le jour*) heißt es im Abschnitt über die Zeitmessung im *Cours élémentaire* (S. 85): *Un journal qui paraît une fois par jour se nomme un quotidien*. 'Eine Zeitung, die einmal täglich erscheint, heißt Tageszeitung.' Im folgenden Abschnitt liest man: *Une revue qui paraît une fois par semaine se nomme un hebdomadaire*. 'Eine Zeitschrift, die einmal pro Woche erscheint, heißt Wochenzeitung.'[28] Die Mathematikkapitel enthalten auch komplexere sprachliche Konventionen: *Comment écrire les nombres en lettres?* 'Wie schreibt man Zahlen aus?'

Die Regeln nehmen fast eine Seite in Anspruch (S. 50 f., S. 182). Die Unterscheidung zwischen Kardinalzahlen und Ordinalzahlen findet sich nur im Mathematikkapitel, bis hin zur Differenzierung zwischen *deuxième* und *second* 'zweite/r' (S. 51 f.). Selbst auf Etymologien wird – schon zum *Cours élémentaire* – nicht verzichtet:

> *Le mot calcul vient d'un mot latin qui signifie «caillou», parce que, avant, on comptait à l'aide de petits cailloux*. 'Das Wort Rechnen kommt von einem lateinischen Wort, das Kieselstein bedeutet, weil man früher mit Hilfe kleiner Kiesel rechnete' (S. 53).

Die Etymologien der Wochentagsbezeichnungen stehen ebenfalls im Mathematikkapitel zum *Cours élémentaire* (S. 85). Im *Cours moyen* werden die griechischen Bezeichnungen der Zahlen von 5 bis 12 bei der Besprechung der Vielecke angeführt (S. 207). Besonders stark ist die Verbindung von Mathematik und muttersprachlichem Unterricht schließlich bei den sog. Textaufgaben (*problèmes*, S. 70):

> *Tu lis lentement et entièrement l'énoncé en cherchant à comprendre chaque mot. ... Tu numérotes les informations dans l'ordre. ... Tu comptes le nombre de questions auxquelles tu dois répondre. ... Tu écris chaque réponse en faisant une courte phrase*. 'Du liest die Aufgabenstellung langsam und vollständig und versuchst jedes Wort zu verstehen. ... Du nummerierst die gegebenen Informationen der Reihe nach ... Du zählst die Fragen, auf die du antworten sollst. ... Du schreibst jede Antwort als einen kurzen Satz.'

4.2

Was für den Mathematikunterricht gesagt wurde, gilt auch für den Sachunterricht. Wenn das *Aide-mémoire* als Quelle Vertrauen verdient, so stellt die französische Grundschule sehr hohe Ansprüche, und zwar sowohl im Hinblick auf den Stoff als auch bezüglich seiner Versprachlichung. Das kann hier nur an zwei besonders deutlichen Beispielen belegt werden, nämlich dem naturwissenschaftlichen Weltbild und den Informationen über den menschlichen Körper. Man hätte auch die Darstellung des Sonnensystems wählen können, mit ihren Folgen für die Jahreszeiten sowie für Ebbe und Flut (S. 226 ff.). Oder die Beschreibung der geologischen Struktur der Erdkugel, des Vulkanismus und der Entstehung von Erdbeben (S. 230). Oder den Überblick über Transistorschaltungen (S. 245) o. Ä.

4.2.1

Das naturwissenschaftliche Weltbild des *Aide-mémoire* ist bestrebt, Leerstellen zu vermeiden. Schon zum 2. und 3. Schuljahr werden die Biologie, die Chemie, die Physik und die Geologie als sich ergänzende Naturwissenschaften, bzw. als Wissenschaften schlechthin (*sciences* ohne Zusatz), der Technologie als Anwendung der Naturwissenschaften im Dienst des Menschen gegenübergestellt (S. 93). Durchgehend wird versucht, dem Eindruck eines natürlichen Chaos durch die Vermittlung von Ordnungskategorien entgegenzuwirken. Was lebt, atmet und unterscheidet sich so von der anorganischen Welt. In der lebenden Welt kann tierisches und pflanzliches Leben unterschieden werden:

> *Un corps est vivant lorsqu'il respire. C'est l'existence de la respiration qui permet de faire la différence entre le monde minéral ... et le monde vivant. Dans le monde vivant, on peut faire la différence entre la vie animale et la vie végétale.* (S. 97)

In der Tierwelt stehen die Wirbeltiere (*les vertébrés*) den Nichtwirbeltieren (*les invertébrés*) gegenüber (S. 99 f.). Die Wirbeltiere gliedern sich in Säugetiere (*les mammifères*), Vögel (*les oiseaux*), Reptilien (*les reptiles*), Amphibien (*les batraciens*) und Fische (*les poissons*).

> *Les poissons sont des animaux aquatiques, c'est-à-dire qui vivent dans l'eau. Ils pos-*

sèdent des branchies qui leur permettent de respirer en récupérant l'oxygène de l'eau. Ils ont des nageoires: ce sont les nageoires ventrales (du mot «ventre»), les nageoires pectorales (d'où vient le mot «poitrine»), les nageoires dorsales (du mot «dos»), les nageoires pelviennes (d'un mot signifiant «bassin»), la nageoire caudale (d'un mot signifiant «queue»). Le corps des poissons est généralement recouvert d'écailles. 'Die Fische sind Wassertiere. Sie besitzen Kiemen, die ihnen zu atmen gestatten, indem sie dem Wasser Sauerstoff entnehmen. Sie haben Flossen, nämlich Bauchflossen, Brustflossen, Rückenflossen, Beckenflossen und die Schwanzflosse. Der Körper der Fische ist im Allgemeinen mit Schuppen bedeckt.' (S. 99)

In der Folge wird – immer noch zum *Cours élémentaire* – das Tierreich weiter aufgegliedert, z.B. nach der Art der Fortpflanzung, der Fortbewegung oder der Ernährung. Wie in dem Abschnitt über die Fische kann dabei zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht kaum unterschieden werden. Manche Aussagen sind daher praktisch unübersetzbar[29].

4.2.2

Im *Cours élémentaire* wird auch der Mensch zum Thema:

L'être humain est un animal comme un autre. Il naît, vit, se reproduit et meurt. 'Der Mensch ist ein Tier/Lebewesen wie die anderen Tiere/Lebewesen auch. Er wird geboren, lebt, pflanzt sich fort und stirbt.' ... *Qu'est-ce qui distingue l'être humain des autres animaux? L'être humain sait inventer, fabriquer des outils nouveaux, et il utilise des machines.* 'Was unterscheidet den Menschen von den anderen Tieren/Lebewesen? Der Mensch kann erfinden, neue Werkzeuge herstellen, er setzt Maschinen ein.' (S. 97)

Schon zum *Cours élémentaire* enthält das *Aide-mémoire* einen Überblick über die Körperteile und Auskünfte über Lage und Gestalt einer größeren Zahl von Organen: Gehirn, Luftröhre, Speiseröhre, Lunge, Bronchien, Herz, Leber, Magen, Dickdarm, Nieren, Dünndarm, Blinddarm, Blase (S. 98). Das Sachwissen ist untrennbar mit Wortschatzkenntnis verbunden. Die Informationen des *Cours élémentaire* werden im *Cours moyen* in beeindruckendem Ausmaß vertieft. Die Schüler erfahren Namen[30] und Lage von rund 15 Knochen und bekommen eine Vorstellung von ihrer Funktion (S. 234 f.). Die Beschreibung der Muskelfunktionen gibt Gelegenheit, das seltene unregelmäßige Verb *se mouvoir* 'sich bewegen' herauszustellen (S. 235). Eher noch ausführlicher werden die Sinnesorgane mit ihren Bestandteilen und Funktionen beschrieben (S. 236 ff.). Die Schüler erfahren, dass wir nicht nur durch die Lunge atmen, sondern auch durch die Haut (*respiration cutanée*, S. 238), und wie sich der Atemrhythmus im Lauf des Lebens entwickelt (S. 239). Nicht weniger gründlich werden sie über die Funktion des Herzens, den Blutkreislauf, die Verdauung und die Fortpflanzung unterrichtet, bis zum physiologischen Ablauf der Geburt (S. 242).

5

Wer die vorstehenden Darlegungen zur Kenntnis genommen hat, wird zunächst vom Frankreichbild des *Aide-mémoire* beeindruckt gewesen sein. Man fragt sich, ob in deutschen Grundschulen Analoges über Deutschland und die Deutschen vermittelt werden könnte. Und man hat Mühe mit der Tatsache, dass ein solcher Unterricht auch von Schülereltern dankbar

akzeptiert wird, die nicht in der französischen Kultur verwurzelt sind[31]. Dennoch kann man sich kaum dem Eindruck entziehen, dass die größte Herausforderung der französischen Grundschule im Französischunterricht liegt, vor allem in der Vermittlung einer für die heutige Lautung anachronistischen Rechtschreibung, in der auch zahlreiche nicht hörbare grammatische Beziehungen ausgedrückt werden. Unablässige Anstrengungen sind nötig und bleibende Misserfolge dennoch nicht ausgeschlossen. Der Rückgriff auf geheimschriftartige Transkriptionen macht schon im zweiten Grundschuljahr Sinn. Geht die Annahme fehl, dass die Erlernung der französischen Orthographie ebenso Gemeinschaft stiften kann wie die Kenntnis von in einer Fremdsprache kodierten „heiligen" Texten? Das Gewicht des expliziten Grammatikunterrichts erklärt sich wohl ebenfalls durch die Herausforderungen der Rechtschreibung und nicht so sehr durch unbestreitbare Bildungstraditionen. Die von den französischen Grundschülern geforderte grammatische Analysekompetenz entspricht dem, was in Deutschland im Lateinunterricht verlangt wird, von vergleichsweise wenigen Schülern und an einer Fremdsprache, deren natürliche Variation kaum in den Blick tritt. Die Tatsache, dass das zur französischen Sprache vermittelte Wissen für die sog. Sprachbeherrschung teilweise funktionslos ist und zuweilen auch nicht der sprachlichen Wirklichkeit entspricht, hindert nicht daran, dass auch seine gemeinsame Verfügbarkeit ein Wir-Gefühl schaffen kann. Das gilt um vieles mehr auch für den in der Grundschule gelehrten Wortschatz und die ihm entsprechenden „Sachen". Das im *Aide-mémoire* fassbare Weltbild kann nur durch Unterricht entstehen. Obwohl unverkennbar nach Universalität strebend, hätte es in anderen Gesellschaften gewiss nicht die gleiche Gestalt. Fast alles scheint messbar und berechenbar. Welträtsel und sprachlos erstaunte Fragen sind nicht vorgesehen. Mehr noch als die Teilhabe an gemeinsam erlerntem Wissen stützt die Teilhabe an Mitteln zu seiner Versprachlichung das Gemeinschaftsgefühl, nicht zuletzt wegen der Möglichkeiten kreativer Verarbeitung. Wer gelernt hat, dass wir auch durch die Haut atmen und sich unser Atemrhythmus im Lauf des Lebens ändert, kann das auch zur Verdeutlichung ganz anderer Wirklichkeiten heranziehen, wenn er weiß, dass er verstanden wird. Solche Gemeinschaft kann Solidarität erleichtern.

6

Staaten, deren Bevölkerung weithin aus internationalen Wanderungsbewegungen resultiert, brauchen ein leistungsfähiges Schulwesen, damit wenigstens die zweite Generation der Einwanderer mitsprechen kann. Der im *Aide-mémoire* fassbare Charakter der französischen Grundschule als Lernschule verdient trotz einiger Übertreibungen daher durchaus Anerkennung. Und dennoch ist es gut, sich von der internationalen Frankophonie daran erinnern zu lassen, dass 1. die Prioritäten auch anders gesetzt werden können und 2. eine Sprachgemeinschaft auch in einem mehrsprachigen Staatsvolk nationale Identität finden kann. Staatsgrenzen, die Sprachgemeinschaften durchschneiden, sind eine Quelle des Reichtums, wenn sie Alternativen herausfordern, die sonst ungeprüft blieben. Das gilt auch für den muttersprachlichen Unterricht. Und mehrsprachige Nationen, deren Identität beständig auf die Probe gestellt wird, sind bisweilen glücklicher als Nationen, die Anderssprachige nur außerhalb ihrer Grenzen sehen und nicht als Mitglieder ihrer Solidargemeinschaft[32]. Ist es Zufall, dass gerade Schweizer Pädagogen und Psychologen – in deutscher und in französischer Sprache – seit Jahrhunderten immer wieder betonen, es sei wichti-ger, selbsttätig aus der „Natur" lernen zu können, als gelernt zu haben, was man zu lehren pflegt?

Anmerkungen

1 NB.: Über ein Drittel der zwischen 1880 und 1980 geborenen Franzosen stammt von ausländischen Einwanderern der 1., 2. oder 3. Generation ab (Frémy 2000, S. 603c). Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts ist daraus zuweilen ein „Recht auf Differenz“ (*un droit à la différence*) abgeleitet worden. Zuvor war fast unvorstellbar, dass jemand, der in Frankreich zur Schule gegangen ist, sich nicht als Franzose fühlt. – Die Tragweite der Einleitungssätze wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass Fernand Braudel in seiner Geschichte Frankreichs (*L'identité de la France* ‘Die Identität Frankreichs’) die Einheit des Landes erst mit dem Ausbau des Eisenbahnnetzes und der ‘Verbreitung der Volksschule’ (*l'extension de l'école primaire*) beginnen lässt (S. 12) und dann darauf hinweist, dass eine Nation *mots de passe* (‘Passwörter, Losungen’) braucht, die nur ’Eingeweihten’ (*initiés*) bekannt sind (S. 17).

2 Der im 19. Jhd. von dem Volksschullehrer Pierre Larousse gegründete Verlag gehört zu den großen französischen Schulbuchverlagen. Er ist der erfolgreichste französische Wörterbuchverlag.

3 Das Werk orientiert sich am Lehrplan von 1985, für den Jean-Pierre Chevènement als Erziehungsminister persönlich die Verantwortung übernahm (Ministère de l’Education nationale 1985, S. 11). Das *Aide-mémoire* ist sehr viel ausführlicher als der Lehrplan. Seine Breitenwirkung übertraf möglicherweise jene des Lehrplans. Wo es nahe liegt, wird auch der Lehrplan von 1995 herangezogen. – In der Reihe der *Aide-mémoire* sind ähnliche Bände für die Sekundarschule erschienen. Die Autorinnen des untersuchten Werkes haben 1998 einen Band zum muttersprachlichen Unterricht des sog. *Collège* vorgelegt.

4 Das erste Grundschuljahr, der sog. *Cours préparatoire*, bleibt ebenso unberücksichtigt wie die Ganztagsvorschule (*Ecole maternelle*), die von 35,7 % der 2-jährigen und – kaum glaublich – von 99,8 % der 3-jährigen besucht wird (Zahlen für 1995 nach Frémy 2000, S. 1255b). Eine Bewertung des Befunds dieser Untersuchung muss den vorausgehenden Unterricht berücksichtigen.

5 Dabei wird der Musik gleich viel Platz (zwei Seiten) eingeräumt wie der Zeichensetzung im *Cours élémentaire*. Die Verfasser können bezeugen, dass französische Grundschulen den künstlerischen Fächern seit langem einen höheren Rang einräumen als das *Aide-mémoire*.

6 Vgl. zu den römischen Ziffern (S. 193): *Tu ne peux trouver que 3 signes identiques qui se suivent.* (‘Du findest höchstens drei gleiche Zeichen nach einander.’) In Anweisungen, z.B. zum Straßenverkehr (S. 142 ff.) oder den Grundrechenarten (z.B. S. 54 ff.), wird die 2. Singular imperativisch gebraucht. Die 1. Singular steht wohl nur in mechanisch anzuwendenden Regeln, z.B. zum Rechnen, Rechtschreiben oder Lesen. *J’écris le signe = que je lis égale*. ‘Ich schreibe das Zeichen =, das ich *ist gleich* lese.’ (S. 53, vgl. auch S. 17 ff., S. 175 f.). Die 1. Plural (*nous* ‘wir’) findet sich wohl nur in den Kapiteln zum Geschichtsunterricht. Die 2. Plural *vous* (‘ihr’, auch Höflichkeitsform, mit der man sich an *eine* Person wendet) scheint zu fehlen.

7 Auch ein Bericht über aktuelle Materialien wäre in zehn Jahren nur eine historische Momentaufnahme. Ein dem *Aide-mémoire* entsprechendes Buch fehlt derzeit. Die in der Bibliographie genannten Veröffentlichungen kommen dem *Aide-mémoire* besonders nahe. Ihr Lernstoff ist weniger ausgedehnt. Auch ein Bemühen um kindgemäße Aufmachung ist erkennbar, v.a. in den sog. Ferienaufgaben (*devoirs de vacances*).

8 Werke Hugos oder sein politisches Engagement werden nicht erwähnt, nur ein eher soziologisches Argument: *Un million de personnes ont assisté à son enterrement*. ‘Eine Million Personen nahmen an seiner Beerdigung teil.’

9 *... a organisé la défense de la France ... pendant la guerre de 1870 contre les Prussiens*. ‘... hat während des Krieges von 1870 die Verteidigung Frankreichs gegen die Preußen organisiert.’ Die Erwähnung Gambettas ist ebenso bezeichnend wie die Tatsache, dass die Feinde nicht als Deutsche, sondern als Preußen bezeichnet werden.

10 Blum führte mit der Volksfrontregierung (1936 - 1938) die 40-Stundenwoche und den bezahlten Jahresurlaub ein.

11 Auch die Existenz regionaler Ausspracheunterschiede wird erwähnt. Die dazu genannten Laute können nicht auf bestimmte Varietäten bezogen werden. Sie lassen sich nicht mit dem großen Gebiet verbinden, in dem okzitanisches Substrat wirksam ist.

12 Französische Diktate sind in einem gewissen Maß auch Intelligenztests und spielen als Instrument sozialer Selektion eine beträchtliche Rolle, nicht nur im Schulwesen.

13 S. 16: Der Konsonant von *je* 'ich' kann nicht als [z] transkribiert werden. S. 23: Der Abschnitt *Comment écrire le son [s]?* 'Wie schreibt man den Laut [s]?' vergisst den Typ *nation*. S. 24: In *équateur* 'Äquator' wird nicht [ku], sondern [kw] gesprochen. Die dazu formulierte Regel müsste auch Fälle wie *aquarium* 'Aquarium' abdecken. Ist es in Ordnung, dass offenes O für -UM unerwähnt bleibt? S. 25: Die Regeln zur Aussprache von [z] übersehen Fälle wie *parasol* 'Sonnenschirm'. Ebd.: Warum soll in *rayon* u.a. 'Strahl' [-ii-] gesprochen werden? Warum wird nicht mit Minimalpaaren gearbeitet? *Jeûne* 'Fasten' (S. 15) ruft nach *jeune* 'jung'. Warum fehlt die Markierung der Vokallänge? Usw.

14 Z.B. S. 21: *La lettre -x est une lettre muette lorsqu'elle est placée à la fin d'un mot, sauf dans les mots* six *et* dix *où la lettre -x se prononce [s]*. Natürlich ist es falsch, zu sagen, das Schriftzeichen X sei am Ende eines Wortes „stumm", außer in *six* 'sechs' und *dix* 'zehn', wo es für [s] stehe. Die explizite Kenntnis der korrekten Regel fördert Sprachbewusstheit. Aber auch ohne sie ausdrücklich gelernt zu haben, wird niemand von *Asteri* und *Obeli* reden oder [sisoto] bzw. [disli:vR] für 'sechs Autos' oder 'zehn Bücher' sagen.

15 Das *Aide-mémoire* erwähnt (S. 29) zunächst die Intonationsfrage als Möglichkeit der gesprochenen Sprache. Die *est-ce que*-Frage und die Inversionsfrage werden danach ohne Registerdifferenzierung dargestellt.

16 Vgl. den diesbezüglich unscharfen Begriff *pars orationis* bzw. *partie du discours*.

17 Vgl. Namen wie Samir (S. 165, 3x), Kader (S. 52), Karim (S. 65) oder Jowalid (S. 175) und mit ganz anderer Absicht das vierfach variierte Beispiel: *La fusée européenne/Ariane décolle majestueusement.* 'Die europäische Rakete/Ariane hebt majestätisch ab' (S. 35). Beispielsätze zur Eroberung des Luftraums durchziehen das *Aide-mémoire*. *Youri Gagarine est le premier astronaute*. 'Juri Gagarin ist der erste Astronaut' (S. 38). Vgl. S. 161, S. 163 (Ikarus), S. 163 (*Gemini*-Kapsel u. Ä.). Auch sonst klingt anspruchsvolle Allgemeinbildung an: *Jason a conquis la toison d'or*. 'Jason hat das goldene Vlies erobert' (S. 38). *Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu. (César)* 'Ich kam, sah, siegte. (Caesar)' (ebd. und S. 151). Andere Beispielsätze enthalten Hygieneregeln: *Le chocolat et les bonbons favorisent les caries dentaires*. 'Schokolade und Bonbons begünstigen Karies' (S. 166).

18 Z.B. S. 33: *clou* 'Nagel' und *chou* 'Kohl' lauten im Singular und Plural gleich. Die Schrift markiert den Plural der beiden Substantive unterschiedlich. S. 35: *Il dessine* und *ils dessinent* 'er zeichnet' und 'sie zeichnen' lauten gleich.

19 Die im *Cours moyen* nicht wieder aufgenommene, traditionelle Unterscheidung der Verbklassen im *Cours élémentaire* (S. 39) wird der Sache ebenso wenig gerecht wie die Konjugationstabellen im Anhang. Die Klasse *donner* steht dort nur in den zusammengesetzten Zeiten. Die Klasse *sentir* ist mehrfach belegt. Die Klassen *finir, offrir, dire, produire* fehlen ebenso wie z.B. die Klassen *considérer, élever und appeler*.

20 Der *Cours moyen* ergänzt (S. 160): *Le passé simple de l'indicatif est un temps du passé. Il indique une action complètement achevée, rapide et qui ne se renouvelle pas*. 'Das passé simple ist ein Vergangenheitstempus. Es bezeichnet eine vollständig beendete schnelle Handlung, die sich nicht wiederholt.' Beispiel: *Nous nous mîmes à table et nous bûmes du jus de fruit*. 'Wir setzten uns zu Tisch und tranken Fruchtsaft.' Welcher Schüler wagt nach der genannten Regel Sätze wie *La guerre dura cent ans* 'Der Krieg dauerte 100 Jahre' oder *Il sonna trois fois* 'Er läutete dreimal'?

21 Für das sekundäre Objekt (*complément d'objet second* wie *à son père* in *l'enfant écrit une lettre à son père* 'Das Kind schreibt seinem Vater einen Brief') wird ausnahmsweise auf eine einheitliche Terminologie verzichtet und auch der Begriff *complément d'attribution* zugelassen. Beide Begriffe fehlen in der offiziellen *Terminologie grammaticale* (Ministère de l'Education nationale etc. 1999, S. 17 f.), die u.a. künftigen Lehrern die Examensvorbereitung erleichtern soll. Der Typ *l'enfant écrit une lettre à son père* wird dort nicht analysiert.

22 Trotz des S. 179 nach der Notiz zu den Sprachregistern angefügten Tipps, im Zweifel nach hörbaren Angleichungen zu suchen. Der Hinweis fehlt in der Ausgabe des *Aide-mémoire* von 1988. Nach den Lehrplänen von 1985 (S. 36) und 1995 (S. 61, S. 101) muss der *accord* des Partizips am Ende des *Cours moyen* noch nicht verfügbar sein.

23 Andere Gattungen werden nicht besprochen.

24 Autoren: Charles Baudelaire, Maurice Carême (2x), Robert Desnos, La Fontaine, Victor Hugo (2x), Jean Moréas, Alfred de Musset, Jacques Prévert, Raymond Queneau (2x), Saint-John Perse, Sainte-Beuve, Paul Verlaine (5x), Alfred de Vigny.

25 Z.B. der Begriff der hermetischen Poesie oder jener der dichterischen Freiheit.

26 Die Erinnerung an „Lernstoff" zur Literatur mag in einem Wiederholungsbuch legitim sein. Im Unterricht spielt der affektive Umgang mit Texten auch in Frankreich eine große Rolle. Die Lehrpläne betonen das Auswendiglernen (1985 S. 33, S. 37; 1995 S. 46, S. 57, S. 59) und fordern die Anlage einer Anthologie. Französische Grundschulen sind undenkbar ohne Rezitationen literarischer Texte.

27 Z.B. S. 77 bzw. S. 81: *Comment calculer le périmètre d'une figure géométrique? Comment agrandir/réduire un dessin à l'aide d'un quadrillage?* 'Wie berechnet man den Umfang einer geometrischen Figur? Wie vergrößert/verkleinert man eine Zeichnung mit Hilfe eines Gitternetzes?'

28 Auf der nächsten Seite folgen die Begriffe Monatsschrift, Dreimonatsschrift, Halbjahresschrift und Jahresschrift (*mensuel, revue trimestrielle, semestrielle, annuelle*).

29 *Un moyen de déplacement s'appelle un moyen de locomotion*. 'Ein Fortbewegungsmittel heißt Fortbewegungsmittel' (S. 101). *L'héliciculture est l'élevage des escargots*. 'Die Schneckenzucht ist die Schneckenzucht' (S. 274).

30 Oft lateinische Namen wie *cubitus, radius, fémur, tibia* 'Elle, Speiche, Oberschenkelknochen, Schienbein'. Französische Erbwörter fehlen.

31 Das wäre nicht der Fall, wenn die französische Gesellschaft für ihre Werte nicht weithin universelle Gültigkeit beanspruchen könnte, obschon Kulturen benannt werden können, die diese Werte nicht anerkennen. – Das schwierige Thema der „Universalität" einzelner Nationen (*Civis Romanus sum*.) kann hier nicht erörtert werden, ebenso wenig wie die (selten ausgesprochene) Verbindung von Angst und Nationalstolz. Was Girardet (1983, S. 32) von Frankreich zwischen 1871 bis 1914 sagt, gilt auch für andere Nationen und andere Zeiten: *Toujours cependant à l'immense fierté d'être né Français semble n'avoir cessé de se mêler on ne sait quelle obscure angoisse.* 'Mit dem unendlichen Stolz, als Franzose geboren zu sein, scheint sich indes immer und unaufhörlich eine unbestimmbare dunkle Angst zu verbinden.'

32 Anderson, Gellner sowie v.a. Koselleck u.a. gestatten eine Vertiefung des Arguments.

Literatur

Das untersuchte Werk

Melluso, Brigitte/Borrel, Jeanine: Aide-mémoire. Du cours élémentaire à l'entrée en sixième: Tout le programme de l'école. Paris: Larousse 1991. Dépôt légal: avril 1991. Druck: Dezember 1992.

Als frühere Ausgabe wurde berücksichtigt:

Melluso, Brigitte/Borrel, Jeanine: Aide-mémoire pour l'école primaire. Tout le programme de la fin du cours préparatoire à l'entrée en sixième. Paris: Larousse 1988. Dépôt légal: mai 1988. Druck: Mai 1988.

Die Ausgabe von 1995 (gleiche Seitenzahl und ISBN wie 1991) konnte nicht eingesehen werden. Sie ist nicht mehr lieferbar.

Andere Veröffentlichungen

Abel, Fritz: Aufgaben der Französischdidaktik. In: Altenberger, Helmut (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Augsburg: Wißner 1997, S. 13-45.

Abel, Fritz: Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France. In: Schmidt, Gerhard/Tietz, Manfred (Hrsg.): Stimmen der Romania. Wiesbaden: Heymann 1980, S. 697-710.

Abel, Fritz: Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In: Wolf, Lothar (Hrsg.): Französische Sprache in Kanada. München: Vögel 1987, S. 137-266.
Abel, Fritz: Que signifie «savoir» une langue étrangère? La tribune internationale des langues vivantes 26/1999, S. 26-34.
Anderson, Benedict: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London u.a.: Verso 1991.
Borrel, Jeanine/Melluso, Brigitte: Aide-mémoire Larousse. Tout le programme du collège. Français. Paris: Larousse-Bordas 1998.
Braudel, Fernand: L'identité de la France. Espace et histoire. Paris: Arthaud-Flammarion 1986.
Charles, Alain e.a.: L'année du cours élémentaire 1. Lecture, orthographe, expression écrite, mathématiques, découverte du monde. Paris: Larousse-Bordas 1997.
Charles, Alain e.a.: L'année du cours moyen 2. Français, maths, histoire, géographie, sciences, éducation civique, langues. Paris: Larousse-Bordas 1997.
Dupré, Jean-Paul: Nathan Vacances. Du cours moyen 2 à la sixième. Pour réviser tout le programme. Paris: Nathan HER 2000.
Frémy, Dominique et Michèle: Quid 2000. Paris: Robert Laffont 1999.
Gellner, Ernest: Nationalismus, Kultur und Macht. Berlin: Siedler 1999.
Girardet, Raoul: Le nationalisme français. Anthologie 1871 - 1914. Paris: Seuil 1983.
Koselleck, Reinhart u.a.: Volk, Nation, Nationalismus, Masse. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 7. Stuttgart: Klett-Cotta 1992, S. 141-431.
Matoré, Georges: Histoire des dictionnaires français. Paris: Larousse 1968.
Ministère de l'Education nationale, Ecole élémentaire. Programmes et instructions 1985. Paris: Centre national de documentation pédagogique 1985 (= Livre de poche 6129).
Ministère de l'Education nationale. Direction des Ecoles, Programmes de l'école primaire. Paris: Centre national de documentation pédagogique 1995.
Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'enseignement scolaire. Inspection générale des lettres, Terminologie grammaticale. Paris: Centre national de documentation pédagogique. Réimpression octobre 1999.
Obadia, Maurice/Rausch, Alain: Nathan Vacances. Du cours élémentaire 2 au cours moyen 1. Pour réviser tout le programme. Paris: Nathan HER 2000.
Richard, Bernadette/Roynard, Marie-Paule: Michel et ses cousins. Du cours élémentaire 2 au cours moyen 1. Hatier Vacances: lecture, français, mathématiques, découverte du monde, activités artistiques. Paris: Hatier 1995.
Richard, Bernadette/Roynard, Marie-Paule: Karim et ses cousins. Du cours moyen 2 à la sixième. Hatier Vacances: lecture, français, mathématiques, découverte du monde, activités artistiques. Paris: Hatier 1995.

KONRAD SCHRÖDER

Das Schulfach Deutsch und der Fremdsprachenunterricht

Ideen zur Weiterentwicklung einer nicht immer ungestörten Beziehung

Zwischen dem muttersprachlichen Deutschunterricht und den modernen Fremdsprachen bestehen historisch bedingte Berührungsprobleme. Sie sind begründet in der Tatsache, dass sich der Aufstieg des Deutschen zur Nationalsprache anders vollzieht als dies bei anderen bedeutenden westeuropäischen Sprachen (Italienisch, Französisch, Spanisch, Englisch) der Fall war. Während die deutsche Sprache im Fremdsprachenunterricht über die traditionellen Formen der Sprachmittlung (Übersetzung) präsent ist, sind fremdsprachliche Bezüge im muttersprachlichen Deutschunterricht kaum vorhanden. Der Artikel ist ein Plädoyer für mehr Gemeinsamkeit von muttersprachlicher Deutschdidaktik und Fremdsprachendidaktik vor dem Hintergrund einer veränderten, multikulturellen und vielsprachigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und auch einer zunehmenden Mehrsprachigkeit der Individuen. Konkrete Möglichkeiten der Kooperation (Stichwörter: Sprache, Kommunikation, Kultur) werden aufgewiesen.

1 Historische Perspektiven

Die frühen Nationalsprachen Europas, so das Italienische, Spanische, Englische und Französische, entstehen im Gefolge von Renaissance und Reformation; sie entwickeln sich in bewusster Konkurrenz zur damaligen internationalen Leitsprache der Gelehrsamkeit: Latein. Ihre Schönheit, Reinheit, Zierlichkeit, ihr Reichtum – und wie immer die substantivierten Epitheta heißen mögen, die für diese Sprachen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gebräuchlich sind – werden gemessen an den so empfundenen Qualitäten des Lateinischen, das zugleich als *Mater Linguarum* angesehen wird und für die hier genannten Sprachen *cum grano salis* auch gelten kann. Die Nationalsprachen, seit der Reformation zum Medium des göttlichen Wortes avanciert (Bibelübersetzungen), werden zum Gradmesser nationalen Fortschritts, und sie teilen konkurrierend die Welt unter sich auf. Die ebenso intensive wie offensive Sprachenpolitik Frankreichs seit der Ära des François I (vgl. die 1549 erschienene *Défence et illustration de la langue française* des Joachim Du Bellay) lässt das Französische zur internationalen Sprache des 17. und 18. Jahrhunderts werden, ein Tatbestand, der bis in die Europäische Union hinein nachwirkt, auch wenn die Sprache, in der Ära des Neuhumanismus zum Idiom einer obsoleten Denk-

ungsart und zur Feindsprache geworden, spätestens mit dem Vertrag von Versailles (1919) den Status der *unique langue internationale et diplomatique* verloren hat.

Das Deutsche bleibt im Kräftespiel – angebrachter wäre wohl schon für das 17. Jahrhundert die Formulierung: im gnadenlosen Machtpoker – der Nationalsprachen als ein trotz Luther'scher Bibelübersetzung schwaches Pflänzlein zurück: Ihm fehlt durch die Jahrhunderte der politische Nährboden, die nationale Einigung als Voraussetzung für Machtentfaltung, aber auch ein entsprechendes sprachenpolitisches Bewusstsein derer, die Deutsch in unterschiedlichen Dialekten benutzen. Nicht ohne Grund bestehen beispielsweise die Emissäre des Heiligen Römischen Reiches bei den Friedensverhandlungen zu Münster 1648 auf Latein als Verhandlungssprache, nicht aber auf Deutsch. Ihre französischen Kontrahenten hingegen behaupten, kein Latein zu sprechen – sie können es allesamt fließend – und bestehen auf Französisch. (Moser 1750, S. 41 ff.) Noch heute gelten die Sprecher des Deutschen (einschließlich ihrer politischen Chefetage) bei EU-Fachleuten, was die auf die eigene Sprache bezogene Bewusstseinsbildung angeht, als *low profile*, im Unterschied besonders zu Engländern und Franzosen.

Als das Deutsche im Barockzeitalter schließlich mit viel Nachholbedarf und großen Rückschlägen beginnt, sich in seiner Existenz selbst darzustellen, da geschieht dies – modern ausgedrückt – in kritischer Auseinandersetzung mit dem nahen Fremden, nämlich der inzwischen auf allen gesellschaftlichen Ebenen (in unterschiedlicher Qualität) omnipräsenten französischen Sprache, nicht aber so sehr in expliziter Auseinandersetzung mit dem Lateinischen, das inzwischen auch als internationale Sprache an Glanz verloren hat. Damit aber folgt die Entwicklung des Deutschen zur Nationalsprache nicht dem oben skizzierten Muster des Renaissancezeitalters: Vielmehr wird die affektive Abwertung einer die eigene – wünschbare – Nationalkultur überwuchernden modernen Fremdsprache zum Bestandteil des Wachstumsprozesses, ja epochenweise sogar zu dessen Motor. Das Lateinische der Renaissance ist als internationale Sprache ohne staatliche Entsprechung, das Französische des 17. Jahrhunderts ist als internationale Sprache der kulturpolitische Brückenkopf der Großmacht Frankreich. Hier liegt der entscheidende Unterschied. Entsprechend abgeschottet gegen Fremdeinflüsse sind dann auch die einzelnen deutschen Sprachzirkel und ihre Versuche, entsprechend „deutschtümelnd“ die öffentlich vorgetragenen Ergebnisse.

Christian Thomasius, der als früher Befürworter des Deutschen als Wissenschaftssprache in die Geschichte eingegangen ist, führt in seiner Schrift Von Nachahmung der Franzosen (1687) aus:

> Heutzutage muß alles französisch sein, französische Sprache, französische Kleider, französische Speisen, französischer Hausrat, französisches Tanzen, französische Musik und französische Krankheiten; ... die meisten deutschen Höfe sind französisch ausgerichtet, und wer an denselben versorgt sein will, muß französisch können und besonders in Paris gewesen sein. Bei uns Deutschen ist die französische Sprache so gemein geworden, daß an vielen Orten bereits Schuster und Schneider, Kinder und Gesinde dieselbige gut genug reden. (zit. nach Schmidt 1931, S. 4)

Tausende von frankophonen Sprachmeistern bevölkern im 18. Jahrhundert Deutschland, die meisten von ihnen hugenottischer Herkunft, zunehmend insular in ihrer Kultur, geeint aber in einer romantisierenden Lobpreisung alles Französischen. Die wenigen Gelehrten unter den nicht-französischstämmigen Sprachlehrern der Zeit, so beispielsweise der als Lexiko-

graph in der Germanistik nicht unbekannte Nürnberger Sprachmeister Matthias Cramer, teilen die Sichtweisen des Thomasius. So findet sich beispielsweise in Cramers *Entretien de la méthode entre un maître de langues et un écolier*, immerhin einer dialogisierten Französischmethodik (Nürnberg 1696), folgende Passage:

> Dieweil sie [die Franzosen] alle Tage sehen, daß der törichte Fürwitz und Verderbnis von uns Deutschen so hoch gestiegen, daß, um die französische [Sprache], welche wir als die Seele aller jetzigen Galanterie ansehen, zu besitzen, wir gar nicht achten, unsere Muttersprache zu vernachlässigen, zu verderben und fast gar zu vergessen. (a.a.o., S. 51)

An anderer Stelle heißt es:

> Sind unter allen Nationen der Welt wir Deutschen solche Vögel, die am leichtesten gefangen werden . ... Was nur etwas glänzet, verblendet uns gleich, wir rennen stracks darauf zu, wie die Frösche auf ein Läpplein Scharlacken und wie die Zweifalter und Motten auf das Licht einer angezündeten Kerze, und wir werden auch nicht eher gewitzigt, als nachdem wir erhaschet und bis auf die Flügel unseres Beutels, unseres Verstandes und endlich unserer Seele verbrannt worden ... . (a.a.O., S. 41)

Drei Jahrhunderte nach Renaissance und Reformation, im frühen 18. Jahrhundert, erlebt der deutschsprachige Raum vor dem Hintergrund der älteren Bestrebungen eines Gryphius, eines Opitz und der sich daraus entfaltenden sprachlichen und literarischen Tradition dann doch, und trotz aller immer noch vorherrschenden Frankophilie, einen Aufbruch zu mehr Muttersprachlichkeit. Eine treibende Kraft dabei ist das protestantische Pfarrhaus, eine andere das sich entwickelnde bürgerliche Hofmeisterwesen. Ein künstlerisches Zeugnis ersten Ranges dieses Aufbruchs ist beispielsweise das Kantatenwerk des Johann Sebastian Bach, der seinerseits das ältere protestantische Kirchenlied (u.a. Paul Gerhardt) einblendet und auch musikalisch und für alle Zeiten die sprachliche Retrospektive auf Luther eröffnet. – Gut 60 Jahre nach Bachs Tod, im Jahr der Völkerschlacht 1813, wird Ernst Moritz Arndt – vom 19. Jahrhundert und darüber hinaus gefeierter zwielichtiger Verfasser deutschnationalen Schrifttums – in hasserfüllte fremdenfeindliche Tiraden ausbrechen, um seinen Beitrag zur Trennung des Eigenen, des Deutschen, vom allzu nahen und bedrohlichen Fremden, dem Französischen, zu leisten. Deutscher Größenwahn wirft seine Schatten voraus:

> Ich will denn Haß, festen und bleibenden Haß der Deutschen gegen die Welschen und gegen ihr Wesen, weil mir die jämmerliche Äfferei und Zwitterei mißfällt, wodurch unsere Herrlichkeit entartet und verstümpert und unsere Macht und Ehre den Fremden als Raub hingeworfen ward; ich will denn Haß, brennenden und blutigen Haß, weil die Fremden laut ausrufen, sie seien unsere Sieger und Herren von Rechts wegen, und weil wir das nicht leiden dürfen. ...
> Ich will denn Haß gegen die Franzosen, nicht bloß für diesen Krieg, ich will ihn für lange Zeit, ich will ihn für immer. Dann werden Deutschlands Grenzen auch ohne künstliche Wehren sicher sein, denn das Volk wird immer einen Vereinigungspunkt haben, sobald die unruhigen und räuberischen Nachbarn darüber laufen wollen. ... Es wird kein großer Verlust für uns sein, wenn die französischen Sprachmeister, Tanzmeister, Abbés, Kammerdiener, Köche, Salbenkrämer, Kammerzofen und Gouvernantinnen unserer Töchter und unserer Bordelle das grobe Alemannien als ein unausstehliches und abscheuliches Land künftig fliehen. (Arndt 1813, S. 18 f.)

2 Deutschunterricht als muttersprachlicher Unterricht

Das Deutsche schafft den Durchbruch zur Nationalsprache spät und in mehr oder minder bewusster Auseinandersetzung mit der Feindsprache Französisch. Das Französische aber ist bis 1815 und dann wieder ab etwa 1830 (in der Zwischenzeit ist es in Preußen als Schulfach verboten) die erste und schon deshalb am weitesten verbreitete Schulfremdsprache nicht nur Deutschlands, sondern des deutschsprachigen Kulturraums überhaupt. Es hat diese Rolle inne bis zum Ausgang der Weimarer Republik. Erziehung zum Deutschtum via Deutschunterricht ist das oberste Ziel der lateinfreien nicht-gymnasialen Schulformen Deutschlands und Österreichs zwischen 1815 und 1918, am Gymnasium dient auch das Fach Latein dieser Zielsetzung. Im Bereich der Volksschule ist die Verwirklichung des Ziels angesichts des Fehlens von Fremdsprachenunterricht unproblematisch, im Realschul- und auch im gymnasialen Bereich könnte sich der Französischunterricht als Störfaktor erweisen, doch er ist nach 1830 entsprechend angepasst: national vereinnahmt – man denke nur an die Feier des Sedan-Tages als reichsumspannende Pflichtübung nach 1871. In der Schweiz tritt die Erziehung zur muttersprachlichen Heimat, zur Germanophonie innerhalb der Eidgenossenschaft, an die Stelle der Deutschtumserziehung, was zwar gemäßigtere Formen mit sich bringt, vom Prinzip her aber nichts grundsätzlich Anderes ist. Dabei werden in der damaligen deutschsprachigen Schweiz, ähnlich wie in der gegenwärtigen, Sprachgrenzen in ihrer kulturellen Bedeutung deutlicher, aber insgesamt auch toleranter wahrgenommen als im übrigen deutschsprachigen Raum.

Im gymnasialen Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts – einem angesichts der Übermacht des Latein- und Griechischunterrichts (bis zu 15 Wochenstunden) in der Regel zweistündigen Fach – wird, ähnlich wie im Zeitalter der Renaissance, der Versuch unternommen, die Stilschulung am Lateinischen zu betreiben, interessanterweise nicht so sehr durch Übernahme lateinischer Konstruktionen als vielmehr auf dem Wege des bewussten Übersetzens gehaltvoller Texte: Der Deutschlehrer ist in aller Regel zugleich der Lateinlehrer der Klasse. Das Lateinische (wie auch das Griechische) ist für das 19. Jahrhundert eine gelehrte Sprache, keine Fremdsprache; eine Kooperation mit Fremdsprachen (soweit diese überhaupt vorhanden sind) ist sowohl von Seiten des Deutsch- als auch des Lateinunterrichts nicht intendiert. Zwar liest man im Deutschunterricht Shakespeare in Übersetzung, doch dabei handelt es sich um „unseren Shakespeare“, den seelenverwandten (nach 1933 dann: rassisch verwandten) Genius, mit dessen Hilfe der Nachweis gelingen kann, dass die französische Klassik in ihrer öden Regelhaftigkeit allenfalls zweitrangig und daher auch der an Shakespeare geschulten klassisch-romantischen Nationalliteratur der Deutschen (besonders Schiller) nachzuordnen ist. Hamlets deutsche Seele wird nahezu sprichwörtlich.

Der Deutschunterricht als Muttersprachenunterricht ist von Anfang an und bis ins 20. Jahrhundert hinein ethnozentrisch geprägt, er ist für das Fremde blind; das Fremde, das er glaubt, erklären (interpretieren) zu können, das vereinnahmt er. Die Tradition des gymnasialen Deutschunterrichts des 19. Jahrhunderts ist ebenso unrühmlich wie die des Latein- oder Turnunter-

richts. In diesen Fächern wird – bei allem Pochen auf die humanistisch-bürgerlichen Ideale von Vaterlandsliebe über Treue und Demut bis hin zum gesunden Geist, der angeblich in einem gesunden Körper wohnt – der Erste Weltkrieg systematisch vorbereitet und mit ihm alles, was uns bis in die Gegenwart hinein belastet. Wo muttersprachlicher Deutschunterricht zur Ideologieschulung verkommt, da entstehen zu allen Zeiten interkulturelle Blindheit und Fremdenhass, vor 1870/71 ebenso wie nach 1933, und natürlich auch und trotz oberflächlicher Bekenntnisse zu sozialistischer Brüderlichkeit: in der DDR.

Der Deutschunterricht in Deutschland steht in einer anderen Tradition als der Französischunterricht in Frankreich oder aber der Englischunterricht in England. Ergeben sich daraus nicht Konsequenzen für seine Zukunft?

3 Muttersprachlicher Deutschunterricht im 21. Jahrhundert

Die deutsche Sprachgruppe ist mit mehr als hundert Millionen Sprechern die größte der Europäischen Union, übertroffen in Europa nur noch durch die Zahl der Muttersprachensprecher des Russischen. Die Sprecher des Deutschen werden binnen kurzem in einem Raum beieinander leben, der weitgehend frei ist von fühlbaren politischen Grenzen, und in dem ein Höchstmaß an Mobilität herrschen wird. Der gesamte deutschsprachige Raum liegt in der wirtschaftlichen Kernzone Europas, einem Vieleck mit der Umfangslinie Paris-London-Kopenhagen-Warschau-Wien-Rom-Madrid-Paris, das im weiteren Verlauf unseres Jahrhunderts etwa 70% des europäischen Bruttosozialproduktes produzieren wird. Gleichwohl ist der deutschsprachige Raum vielsprachig durchsetzt, und eine immer größer werdende Zahl von Sprechern des Deutschen ist mehrsprachig. Die Europäische Union strebt Dreisprachigkeit (unter Einbezug von Teilkompetenzen) für alle Unionsbürger an, denn nur so scheint die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins gewährleistet.

Für den deutschen Sprachbürger beginnt das Fremde nicht mehr jenseits der Berge, Flüsse und Meere, sondern auf der anderen Straßenseite. Das nahe Fremde hat seine eigene Kultur, die nicht unmittelbar verständlich ist, jedoch toleriert werden muss, toleriert mit dem Hintergedanken, dass sich aus der Toleranz selbst irgendwann gegenseitige Empathie entwickeln möge; das nahe Fremde hat aber vor allem seine eigene Sprache, in der es seine Kultur ausdrückt: Und diese Sprache ist in aller Regel für die Deutschen keine Schulfremdsprache.

Muttersprachlicher Deutschunterricht mit all seinen wie auch immer berechtigten sprachpraktischen, sprachtheoretischen, ästhetischen und kulturellen Zielsetzungen spielt sich vor dem hier skizzierten Hintergrund ab. Dass dabei in vielen Klassen die Zahl der Zweitsprachen-Sprecher des Deutschen mittlerweile schon größer ist als die der Muttersprachensprecher, bedarf keiner eigenen Erläuterung.

Auch der Deutschunterricht unserer Tage hat natürlich – wie jedes Schulfach – seinen ideologischen Hintergrund, und der ist mehr oder weniger greifbar, eher weniger als mehr: Nach wie vor gibt es da wohl eine unterschwellig deutschtümelnde Faktion, auch unter den Deutschlehrern selbst, zum Teil aus unreflektiertem Traditionalismus heraus, zum anderen aber auch, weil man – nicht ganz zu Unrecht – glaubt, endlich für das Deutsche etwas tun zu müssen. Denn Deutsch ist – siehe oben – eine *low profile language*, zum einen, weil die auswärtige Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder, die ja auch nichts kosten darf, so wenig effizient arbeitet, zum anderen, weil die Menschen deutscher Sprache sich von nichts

stärker angezogen fühlen als von Anglizismen und nichts mehr lieben als die Verballhornung des eigenen Idioms. Die Deutschen verführt eine bis zur Unkenntlichkeit anglisierte Werbesprache offenbar zum Kauf des Produkts; auf Engländer und Franzosen wirkt dieser Trend in gleicher Dosierung eher abstoßend – trotz des *franglais* aus der Zeit vor der Sprachgesetzgebung: ihre Muttersprachen sind eben *high profile languages*. Thomasius und Cramer gewinnen eine neue Aktualität. Im Übrigen wird das Deutsche die Anglisierungswelle überleben, und jenseits kurzzeitig memorierter Werbe-Platitüden und einer teilweise ebenfalls kurzlebigen neuen Lehnwortschicht wird es so deutsch bleiben wie eh und je; dennoch nimmt der lieblose Umgang mit der Sprache in ganz anderer Hinsicht, nämlich mit Blick auf die auswärtige Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder und auf die Neigung des Auslands, Deutsch zu lernen, bedrohliche Formen an. Hier liegt das eigentliche Problem.

Was bringt der Lehrerzorn auf unreflektierte fremde Einflüsse? Was bringt die traditionsreiche Verbannung von Fremdwörtern aus dem Deutschunterricht? Schon angesichts der Übermacht der Trends und Medien: nichts. Ist in dieser Situation der Weg aus der dargestellten Problematik nicht vielmehr ein gemeinsamer Weg von Deutschdidaktik und fremdsprachlichen Didaktiken mit dem Ziel, mehr Bewusstsein von Sprache und Sprachen, von Sprachpolitik, Sprachimperialismus, Sprachmanipulation bei den Schülern zu erzeugen? Ist es nicht höchste Zeit, den in seiner historischen Genesis oben umrissenen Graben zwischen Eigensprachlichkeit und Fremdsprachlichkeit zumindest deutlich werden zu lassen, begreifbar zu machen, wenn er schon nicht ohne weiteres zuzuschütten ist, weil in unser aller Denken das Eigene eben das Eigene und das Fremde das Fremde ist?

4 Themen

Welche Themen könnten an der Schnittstelle von muttersprachlicher Deutschdidaktik und Fremdsprachendidaktik behandelt werden, um beide Partner gleichermaßen didaktisch voranzubringen? Die drei großen Bezugspunkte müssten wohl die Termini Sprache, Kommunikation und Kultur sein.

1. Sprache

Die nachstehend vorgeschlagenen Fragestellungen sind für unterschiedliche Klassenstufen geeignet, einige von ihnen können auch im Sinne spiraler Progression immer wieder auf jeweils höheren Stufen aufgenommen werden. Dass ihre Bewältigung nicht in erster Linie auf dem Wege des Dozierens erfolgen sollte, versteht sich von selbst.

- Was impliziert der Terminus Muttersprache? Wie verhält er sich zur gesellschaftlichen Realität?
- Wie entsteht doppelte Halbsprachigkeit? Wie drückt sie sich aus? Welche Konsequenzen hat sie?
- Wie hängen Sprachkenntnisse und Bildungsniveaus miteinander zusammen?
- Warum wird muttersprachliche Diglossie nicht als Mehrsprachigkeit empfunden? Wie unterscheiden sich Diglossie und Mehrsprachigkeit?
- Wie verhalten sich Sprache und Denken, Sprache und Kultur? Welches Verhältnis hat Sprache zur Welt?
- Gibt es sprachliche Universalien? In welchen Bereichen? Wie sehen sie aus? Welche Funk-

tion haben sie im Bereich internationaler Kommunikation und auch für das Fremdsprachenlernen?

- Ist Deutsch eine internationale Sprache? Hat es Ansätze dazu gegeben?
- Welche Rolle spielt Deutsch heute weltweit? Welche Rolle spielt Deutsch in der EU?
- Wie ist diese Rolle in diachronischer und synchronischer Perspektive motiviert?
- Was bedeutet die Deutschkenntnis des Auslands für die Wirtschaft und Kultur unseres Landes?
- Was bedeutet „germanische Sprachfamilie“? Wie verhält sich Deutsch zu den übrigen germanischen Sprachen?
- Was bedeutet Sprachverwandtschaft für das Erlernen einer Fremdsprache?

2. Kommunikation

Die nachfolgend aufgeführten Themenstellungen können in vielfältiger Form mit denen der Abschnitte IV.1 und IV.3 kombiniert werden.

- Wie verhalte ich mich als Sprecher des Deutschen, wenn mein Gegenüber des Deutschen nicht hinlänglich mächtig ist?
- Was bedeutet Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg?
- Welche Formen der sprachlichen Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg gibt es?
- Wie funktioniert rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative zum Gebrauch der internationalen Sprache Englisch?
- In welchen Sprachtandems ist der Einsatz des Deutschen als eine Sprache der gegenseitigen Verständigung besonders chancenreich?
- Wie funktioniert grenzüberschreitende Kommunikation im Bereich sprachlicher Minima? Wie kann sie optimiert werden?

3. Kultur

Der Ansatz des interkulturellen Lernens impliziert bei allen Sprach- und Fremdsprachenlernern den permanenten Vergleich der eigenen und der fremden Kultur. Dazu aber muss die eigene Kultur kognitiv und affektiv durchschaubar gemacht werden, freilich in Auseinandersetzung mit dem nahen und dem fernen Fremden. Hier liegt eine der bedeutendsten Aufgaben des Deutschunterrichts der Zukunft, aber auch des Fremdsprachenunterrichts.

- Wie sehen wir uns selbst?
- Wie sehen wir die anderen, die Ausländer in unserer eigenen Stadt, die Nachbarn in den umgebenden Staaten, die nahen und die fernen Fremden?
- Wie sehen die nahen und die fernen Fremden uns?
- Wie unterscheiden sich die Fremdauffassungen, die andere von uns haben, von der Auffassung, die wir selbst von uns haben? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?
- Wie nähern wir uns fremder Normalität? Wieweit können wir sie verstehen? Welche Missverständnisse können sich ergeben, wenn wir meinen, das Fremde verstehen zu können?
- Wie entwickelt sich Toleranz, wie Empathie?
- Was ist ein Kulturfehler und wie kann er vermieden werden?
- Welche Reparaturtechniken besitzen wir im Deutschen, um Kulturfehler, die affektive Reaktionen hervorgerufen haben, ungeschehen zu machen?

- Was bedeutet Grenzkompetenz in einem vielsprachigen und multikulturellen Europa der Regionen?
- Kann es Kulturen unterschiedlichen Wertes geben? Was konstituiert auf Kultur bezogene Wertvorstellungen?

5 Perspektiven

Die unter IV gegebene, durchaus unvollständige Auflistung zeigt, wie breit die gemeinsame Basis der Fächer Deutsch und Fremdsprachen – zeitgemäß betrieben – sein kann. Der Fremdsprachenlehrer wünscht sich bei seiner zukünftigen Schülerschaft vor allem eine reflektiertere Haltung gegenüber der Muttersprache bzw. Zweitsprache (bei nicht-deutscher Herkunftssprache), ihrer Kultur und ihrer kommunikativen Bezüge gerade auch jenseits der traditionellen, literarisch inspirierten Thematik. Was er, der Fremdsprachenlehrer, zu geben vermag, ist das *Tertium Comparationis*, die bewusst gemachte kognitive und affektive Erfahrung mit Fremdheit, einer Fremdheit, die es zu tolerieren gilt.

Erst die Fremdheitserfahrung schafft die Möglichkeit, das Eigene zu reflektieren, ohne dabei ein Opfer unterschwelliger ethnozentristischer Denkmuster zu werden. Schon aus diesem Grunde muss die Selbstgenügsamkeit des muttersprachlichen Deutschunterrichts, dort wo sie noch vorhanden ist, aufgegeben werden.

Literatur

Arndt, Ernst Moritz: Über Volkshass und über den Gebrauch einer fremden Sprache. Leipzig: 1813.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: 1990.

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: 1994.

Heringer, Hans-Jürgen/Hinnenkamp, Volker (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Paderborn-München: 1994. (= Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 74.)

Hunfeld, Hans: „Zur Normalität des Fremden". In: Der fremdsprachliche Unterricht 95/1991, S. 50-52.

Mannzmann, A. (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer 1. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. München: 1983.

Moser, Friederich Karl: Abhandlung von den europäischen Hof- und Staatssprachen, nach deren Gebrauch im Reden und Schreiben. Mit authentischen Nachrichten belegt. Frankfurt/Main: 1750.

Schmidt, B.: Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts. Hallenser Phil. Diss. Halle: 1931.

Schröder, Konrad: „Über Volkshass und über den Gebrauch einer fremden Sprache. Zur historischen Dimension des Schulsprachenstreites Englisch – Französisch, unter besonderer Berücksichtigung der nach-Napoleonischen Zeit.". In: Kleinschmidt, Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen: 1989, S. 58-70.

Schröder, Konrad (1992): „Mathias Cramers Entretien de la Méthode entre un maître de langue et un écolier (Nürnberg 1696): Französischunterricht und Fremdsprachendidaktik im Zeitalter Ludwigs XIV.", In: Schröder, Konrad (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht 1500 bis 1800. Wiesbaden: 1992, S. 171-189. (= Wolfenbütteler Forschungen 52).

Verzeichnis der Schriften von Kaspar H. Spinner

Buchveröffentlichungen

1 Der Mond in der deutschen Dichtung von der Aufklärung bis zur Spätromantik. Bonn: Bouvier 1969 (= Dissertation), 112 S.
2 Zur Struktur des lyrischen Ich. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1975, 160 S.
3 (Hrsg.) Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977. Eigener Beitrag darin: Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. S. 125-164.
4 (Hrsg.) Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980. Darin eigene Beiträge: Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. S. 7-14; Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. S. 33-60; Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. S. 67-80.
5 Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Schneider 1984, 142 S. 2., vollst. überarb. Aufl. 1995, 168 S., 4. Aufl. 2000.
6 Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel 1984, 136 S.
7 Geschichten. 5./6. Schuljahr. Für die Schule zusammengestellt von Kaspar H. Spinner. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990, 96 S.
8 Geschichten. 7./8. Schuljahr. Für die Schule zusammengestellt von Kaspar H. Spinner. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990, 95 S.
9 Geschichten. 9./10. Schuljahr. Für die Schule zusammengestellt von Kaspar H. Spinner. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990, 108 S.
10 Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht. Lehrerband zu Geschichten 5./6. Schuljahr, Geschichten 7./8. Schuljahr, Geschichten 9./10. Schuljahr. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990, 85 S.
11 Lyrik der Gegenwart im Unterricht. Hannover: Schroedel 1992, 128 S.
12 (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang 1995, 218 S.
13 (zusammen mit Hajna Stoyan und Mária Németh) Moderne deutschsprachige Kinder-und Jugendliteratur. Überblick, Didaktik, Texte. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiado Rt. 1998, 432 S.
14 (Hrsg.) Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel 1999. Eigene Beiträge darin: Die eigenen Lernwege unterstützen. Die sogenannte kognitive Wende in der Deutschdidaktik, S. 4-9; Produktive Verfahren im Literaturunterricht, S. 33-41.
15 (zusammen mit Peter Bekes, Brigitte Seidel, Horst Spittler, Gerhardt Voigt und Annette Kliewer) Texte Menschen Reflexionen. Literatur und Sprache Sekundarbereich II. Lehrerband. München: Oldenbourg 2000, 238 S.

Wissenschaftliche Beiträge in Sammelbänden

1 Zentrale fachdidaktische Probleme im Deutschunterricht der Förderstufe. In: Lehrgang 2664: Deutschunterricht in der Förderstufe. Referate. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1975, S. 25-38.
2 Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur. In: Hienger, H. (Hrsg.): Unterhaltungsliteratur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1976, S. 98-116.
3 Wissenschaftsgläubigkeit und Wirklichkeitsverlust in der Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Anderegg, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Wirklichkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977, S. 115-133.

4 Probleme eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts. In: Deutschunterricht in der Förderstufe 4. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1978, S. 1-9.
5 Die Aporien des Konnotationsbegriffs in der Literatursemiotik. In: Eschbach, A./Rader, W. (Hrsg.): Literatursemiotik I. Tübingen: Narr 1980, S. 65-84.
6 Zur Grundlegung des schülerorientierten Literaturunterrichts. In: Zur ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1981, S. 21-36.
7 Entwicklungspsychologische Aspekte des literarischen Verstehens. In: Zur ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1981, S. 37-51.
8 Hinweise zur Texterschließung. In: Zabel, H. (Hrsg.): Studienbuch Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Paderborn: Schöningh 1981, S. 287-294.
9 Wir Schweizer sind Schweizer sind Schweizer. In: Hoven, H. (Hrsg.): Peter Bichsel: Auskunft für Leser. Darmstadt: Luchterhand 1984, S. 61-66.
10 Das mißverstandene Humpf und die verstehenden Schüler. Beobachtungen zur kognitiven Verstehenskompetenz vom 5. bis zum 12. Schuljahr. In: Müller-Michaels, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1983/84. Tübingen: Narr 1984, S. 23-25.
11 (zusammen mit Elisabeth Spinner) Kinder- und Jugendliteratur. In: Baurmann, J./Hoppe, O. (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 362-377.
12 Subkulturelle Jugendliche auf der Suche nach Identität. Zu einem Gespräch mit Punks. In: Ermert, K. (Hrsg.): Sprüche – Sprachen – Sprachlosigkeit. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie 1985 (= Loccumer Protokolle 17/1984), S. 133-141.
13 Genetisches Lernen im Literaturunterricht. In: Müller-Michaels, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1985. Tübingen: Narr 1985, S. 55-65.
14 Zwischen Bild und Metapher. Zur Entwicklung ästhetischer Kompetenz bei Kindern. In: Colberg, H./Petersen, D. (Hrsg.): Festschrift für Theo Schumacher. Stuttgart: Heinz 1986, S. 469-476.
15 Zwischen Phantasie und Erlebniswirklichkeit: Schriftliches Erzählen in der Schule. In: Kienecker, F./Wolfersdorf, P. (Hrsg.): Dichtung Wissenschaft Unterricht. Paderborn: Schöningh 1986, S. 455-463.
16 Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsprotokolle. In: Willenberg, H. u. a.: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt am Main: Diesterweg 1987, S. 32-41.
17 Aktivierung literarischer Erfahrung: Produktionsaufgaben und strukturale Verfahren. In: Ebd. S. 145-155.
18 Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Ebd. S. 186-188.
19 Rezeptionshandlungen/Produktionsaufgaben. In: Ebd. S. 188-203.
20 Schreibpädagogik jenseits zweckrationaler Notwendigkeiten. In: Gerdzen, R./Wolff, J. (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Beiträge aus den Pädagogischen Arbeitskreisen des Berliner Germanistentages 1987, S. 80-81.
21 Literatur als Schulstoff und als Lebensstoff. In: Schüler von heute – Leser von morgen? Schriftenreihe des Stapferhauses auf der Lenzburg Heft 18. Aarau: Sauerländer 1988, S. 22-28.
22 Kreatives Schreiben und literaturwissenschaftliche Erkenntnis. In: Rau, H. A. (Hrsg.): Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen: Niemeyer 1988 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 42), S. 79-87.
23 Tendenzen der neuen Schreibbewegung. In: Kreatives Schreiben zwischen Literatur und Lebenshilfe. Eine Tagung über die Arbeit von Schreibwerkstätten in der Jugend- und Erwachsenenbildung. RWTH Aachen 1988. Dokumentation, S. 3-5.
24 Schriftkultur als Gefühlskultur. In: Hein, J. (Hrsg.): Fest-Schrift. Aus Anlaß des 65. Geburtstages und der Emeritierung von Prof. W. Pielow. Münster: Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik 1989.
25 Kanonbildung in der Schweiz am Beispiel der „Schriftwerke deutscher Sprache“. In: Kochan, D. C. (Hrsg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam: Rodopi 1990 (= Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 30), S. 65-75.
26 Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung. In: Griesheimer, F./Prinz, A. (Hrsg.): Wozu Literaturwissenschaft? Tübingen: Francke 1991 (UTB 1640), S. 180-197.
27 Die „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm. In: Geppert, H. V. (Hrsg.): Große Werke der Literatur. Band II. Augsburg: Presse-Druck und Verlags-GmbH 1992, S. 143-162.
28 Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, O. u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth: Auer 1993, S. 55-64.

29 Lebensweltliche Erfahrungen und Textverstehen im Unterricht. Bericht von der Sektion 4 des IX. Symposions Deutschdidaktik. In: Rupp, G. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92. Tübingen: Narr 1993, S. 138-142.

30 Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, S. 23-36.

31 Gestaltendes Schreiben im Deutschunterricht. In: Jahrbuch der Universität Augsburg 1992. Augsburg: Universität Augsburg 1993, S. 247-253.

32 Alte Augsburger Kinderbücher. In: Gier, H./Spinner, K. H. (Hrsg.): Augsburger Kinderbücher von 1750-1945 aus der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg. Augsburg: SoSo 1993, S. 4-5.

33 Phantastische Abenteuer als Weg in die Wirklichkeit. Zu einem Grundmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Schober, O. (Hrsg.): Abenteuer Buch. Festschrift für A. C. Baumgärtner. Bochum: Kamp 1993, S. 86-97.

34 Rolf Dieter Brinkmann: „Westwärts 1&2“. In: Geppert, H. V. (Hrsg.): Große Werke der Literatur III. Tübingen: Francke 1993, S. 211-223.

35 Kreativität im Deutschunterricht. In: Tippelskirch, I. (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Saarbrücken: Landesinstitut für Pädagogik und Medien 1993, S. 9-17.

36 Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen Schreiben. In: Paefgen, E. K./Wolff, G. (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift für D. C. Kochan. Tübingen: Narr 1993, S. 77-82.

37 Deutsche Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart: Klett 1994, S. 313-321.

38 Die Dialektik des Pädagogischen in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. In: Rank, B. (Hrsg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Festschrift für Gerhard Haas. Hohengehren: Schneider 1994, S. 14-24.

39 Fremdes verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: Franz, K./Pointner, H. (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für Karl Stocker. München: ars una 1994, S. 205-215.

40 Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, R. (Hrsg.): Auch die leistungsstarken Kinder fördern. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1994, S. 46-60.

41 Identität und Kreativität im Deutschunterricht. In: Rastner, E. M./Wintersteiner, W. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung „Deutschdidaktik in Österreich“. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994, S. 39-49.

42 Konzepte des kreativen Schreibens. In: Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Tromsø (Hrsg.): Deutschsprachige Literatur im Fremdsprachenunterricht. Tromsø: Universität 1994 (Trekkfugl Heft 1), S. 15-27.

43 Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995, S. 81-95.

44 Wilhelm Busch: „Max und Moritz“. In: Geppert, H. V. (Hrsg.): Große Werke der Literatur. Band IV. Tübingen: Francke 1995, S. 159-173.

45 Deutschunterricht zwischen interdisziplinärer Zerfransung und Fachidiotie: Für eine neue Identität des Faches. In: Jäger, L. (Hrsg.): Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Weinheim: Beltz Athenäum 1995, S. 204-213.

46 Produktive Formen des Umgangs mit Literatur. In: WIS (Hrsg.): Methoden. Fachtag Deutsch `95. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis 1996, S. 8-19.

47 Vorwort. In: Kunz, M.: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer 1997, S. 7-9.

48 Böse Buben: Erziehung, Lust und Aggression in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. In: Rank, B./Rosebrock, C. (Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997, S. 157-175.

49 Von Kants Einbildungskraft zu den imaginativen Verfahren im gegenwärtigen Literaturunterricht. In: Rupp, G. (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Frankfurt am Main: Lang: 1997, S. 95-101

50 Kein „schneller Einkauf von Kenntnissen“. Produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Schulz, G./Ossowski, H. (Hrsg.): Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. Baltmannsweiler: Schneider 1997, S. 20-35

51 Operationale Stilanalyse – anhand von Wasserimaginationen aus Sturm und Drang, Romantik und Realismus. In: Fix, U./Wellmann, H. (Hrsg.): Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Heidelberg: Winter 1997, S. 248-259.
52 Thesen zur Didaktik der Stilanalyse. In: Ebd. S. 277-279.
53 Märchendidaktik heute. In: Wardetzky, K./Zitzlsperger, H. (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht heute. Bd. I. Rheine: Europäische Märchengesell. 1997, S. 48-65.
54 Georg Büchner: „Lenz“. In: Geppert, H. V. (Hrsg.): Große Werke der Literatur. Band V. Tübingen: Francke 1997, S. 127-137.
55 DU im Zeichen der kognitiven Wende der Lernpsychologie. In: Altenberger, H. (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Augsburg: Wißner 1997, S. 137-145.
56 Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrerausbildung. In: Frederking, V. (Hrsg.): Verbessern heißt Verändern: Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Hohengehren: Schneider 1998, S. 15-25.
57 Lese- und literaturdidaktische Konzepte. Methoden des Literaturunterrichts. In: Franzmann, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999, S. 593-604.
58 Semiotik des Essens und Trinkens in Johanna Spyris Heidi. In: Herwig, H. u. a. (Hrsg.): Lese-Zeichen. Semiotik und Hermeneutik in Raum und Zeit. Tübingen: Francke 1999, S. 431-440.
59 Das Lernen unterstützen im Deutschunterricht der Grundschule. In: Brügelmann, H. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule: Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyer 1999, S. 77-80.
60 (zusammen mit Michael Anton) Praxisorientierung für den Beruf. In: Deutscher Philologenverband (Hrsg.): Lehrerbildung für die Zukunft. Kongressbericht. Unterhaching: Deutscher Philologenverband 1999, S. 52-54.
61 Robert Walser: „Kleine Prosa“. In: Geppert, H. V. (Hrsg.): Große Werke der Literatur. Band VI. Tübingen: Francke 1999, S. 135-147.
62 Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 978-990.
63 Kreatives Schreiben und Schreibforschung. In: Nussbaum, R. (Hrsg.): Wege des Lernens im Deutschunterricht. Braunschweig: Westermann 2000, S. 105-113.
64 Szenisches Vortragen von Gedichten. In: Ensberg, C. u.a. (Hrsg.): Deutschunterricht: Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig: Westermann 2000, S. 101-114.
65 Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Autorität und literarischer Subversion. In: Ewers, H.-H. u.a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000. Stuttgart: Metzler 2000, S. 82-85.
66 Zum Verhältnis von Sprach- und Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. In: Förster, J. (Hrsg.): Wie viel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Kassel: Kassel University Press 200, S. 195-208.
67 Epochenstil in Literatur und Malerei. Theoretische Überlegungen und Unterrichtsbeispiel. In: Fix, U./Wellmann, H. (Hrsg.): Bild und Text – Text und Bild. Heidelberg: Winter 2000, S. 229-241.
68 Brecht dekonstruktivistisch oder Die Chance für einen neuen Zugang zu einem Schulklassiker. In: Förster, J. (Hrsg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart: Klett 2000, S. 80-92.

Wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze

1 Das Leid und das Schöne. Zu Werner Zemp. In: DU 8/1967, Nr.11, S. 917-918.
2 Helldunkel und Zeitlichkeit. Caravaggio, Ribera, Zurbaran, G. de La Tour, Rembrandt. In: Zeitschrift für Kunstgeschichte Jg. 34/1971, S. 169-183.
3 Prosaanalysen: Thomas Bernhard und Christa Wolf. In: Literatur und Kritik 90/1974, S. 608-621.
4 Vorschläge zur offenen Unterrichtsplanung auf der Orientierungsstufe. In: Der Deutschunterricht 28/1976, H.1, S. 80-93.
5 Der Schüler als Leser. Überlegungen aus sprachdidaktischer und erziehungswissen-schaftlicher Sicht. In: Welt im Wort 1976, H.4, S. 15-24.

6 Totalitätsanspruch des poetischen Zeichens? Semiotische Klärung und didaktische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik Jg. 7/1977, H.27/28, S. 137-153.
7 Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie. Ein literaturdidaktisches Problem. In: Westermanns Pädagogische Beiträge Jg. 30/1978, H.12, S. 471-474.
8 Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 30/1978, H.12, S. 503-506.
9 Beobachtungen zu altersspezifischen Leseweisen. In: Der Deutschunterricht Jg. 31/1979, H.1, S. 6-11.
10 Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Jg. 26/1979, H.1, S. 1-11.
11 „Frieden, Glück und eine große Zukunft". Schülertexte aus der DDR. In: Praxis Deutsch 45/1981, S. 54-55.
12 Lyrik der Gegenwart. In: Praxis Deutsch 46/1981, S. 7-13.
13 Statements zur Poetik der Gegenwartslyrik. Eine Zusammenstellung. In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1981, S. 8-10.
14 Natur. Von der Erfahrung zum Unterrichtsthema. In: Praxis Deutsch 56/1982, S. 18-26.
15 Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß. In: Der Deutschunterricht Jg. 34/1982, H.4, S. 5-19.
16 Die sanften Wilden oder: Die schleichende Revolte der rechten Gehirnhälfte. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Jahresheft 1984 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. S. 20-22.
17 (zusammen mit Jürgen Baurmann) „Mädchen – Junge" als Problem und Thema des Deutschunterrichts. In: Praxis Deutsch 73/1985, S. 12-14.
18 Wie Schüler kurze Geschichten verstehen und was daraus zu folgern ist. In: Praxis Deutsch 75/1986, S. 9-14.
19 Sprachgebrauch im Schulleben. Zum neuen „Lehrplan Sprache" für die Grundschule Nordrhein Westfalens. In: Praxis Deutsch 77/1986, S. 8-9.
20 Fiktionales Schreiben in der Schreibwerkstatt. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 34/1986, H.3, S. 8-15.
21 Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 78/1987, S. 17-23.
22 Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 98/1987, S. 601-611.
23 Zuhören. Ein Alltagsproblem in der Schule. In: Praxis Deutsch 88/1988, S. 16-17.
24 Der Kern literarischer Bildung. In: Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären. Friedrich Jahresheft VI/1988, S. 34-35.
25 Literaturunterricht zwischen Schülerorientierung und literarischem Anspruch. In: Reformierter Deutschunterricht. Sondernummer von forum schule heute, 1989, S. 23-27.
26 Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch 95/1989, S. 13-19.
27 Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht Jg. 41/1989, H.4, S. 19-23.
28 Textanalyse im Unterricht. In: Praxis Deutsch 98/1989, S. 19-23.
29 Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Jg. 36/1989, H.4, S. 15-22.
30 Brücken über Sprachgrenzen. Deutsche Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache. In: Wege nach Europa. Friedrich-Jahresheft IX/1991, S. 100-103.
31 Gedichtvergleich im Unterricht. In: Praxis Deutsch 105/1991, S. 11-15.
32 (mit Otto Ludwig) Schreiben zu Bildern. In: Praxis Deutsch 113/1992, S. 11-16.
33 Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch 126/1992, S. 309-321.
34 Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119/1993, S. 17-23.
35 Erleben, nicht erarbeiten? Zur Krise des Lehrens in der Erlebnisgesellschaft. In: Diskussion Deutsch 131/1993, S. 272-273.
36 Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 134/1993, S. 491-496.
37 (zusammen mit Gerhard Haas und Wolfgang Menzel) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123/1994, S. 17-25. Auch in: Der altsprachliche Unterricht Jg. 37/1994, H. 3+4, S. 37-52.

38 Literatur lebendig werden lassen. In: Schule zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft XII/1994, S. 72-74.
39 Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung Jg. 12/1994, H. 2, S. 146-158. Auch in: Müller-Michaels, H./Rupp, G. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. Tübingen: Narr 1995, S. 127-144.
40 Neue und alte Bilder von Lernenden (Thesen). In: Postille. Mitteilungen des Symposions Deutschdidaktik e.V. 5/1995, S. 5-7.
41 (zusammen mit Jürgen Baurmann) Wasser – als Thema des Deutschunterrichts. In: Praxis Deutsch 130/1995, S. 16-24.
42 Die deutsche Kurzgeschichte und ihre Rolle im Deutschunterricht. In: Die Neueren Sprachen 94/1995, S. 231-242.
43 Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Der Deutschunterricht Jg. 47/1995, H. 6, S. 9-18.
44 Kreatives Schreiben. In: Baurmann, J./Ludwig, O. (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich 1996, S. 82-83.
45 (zusammen mit Christine Köppert) Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Literaturwissenschaft Jg. 15/1996 (erschienen 1997), H. 1, S. 24-43.
46 Die Welt im Medium der Sprache. Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht. In: Lernmethoden Lehrmethoden. Friedrich Jahresheft XV/1997, S. 54-56.
47 Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung. In: Pädagogik Jg. 49/1997, H. 2, S. 54-57. Unter dem Titel „Selbst- und Fremdverstehen. Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung“ auch in: Heymann, H. W. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig 1997, S. 29-41.
48 Reden lernen. In: Praxis Deutsch 144/1997, S. 16-22.
49 Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. In: Mitteilungen des Dt. Germanistenverbandes Jg. 44/1997, H. 3, S. 96-101.
50 Brecht didaktisch. In: Praxis Deutsch 148/1998, S. 16-22.
51 (zusammen mit Christine Köppert) Imagination im Literaturunterricht. In: Neue Sammlung Jg. 28/1998, H. 2, S. 155-170.
52 Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht Jg. 50/1998, H. 6, S. 46-54.
53 L'allemand: une discipline pivot. L'enseignement de l'allemand dans le premier et second cycles du secondaire en Allemagne. In: Revue internationale d'éducation 19/1998, S. 33-39.
54 Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll. In: Didaktik Deutsch 1998, Sonderheft, S. 39-52.
55 Mein Goethe-Gedicht. In: Praxis Deutsch 156/1999, S. 25.
56 Kinder und Lyrik: Ein Plädoyer für ästhetische Bildung. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999, S. 6-11.
57 (zusammen mit Otto Ludwig) Mündlich und schriftlich argumentieren. In: Praxis Deutsch 160/2000, S. 16-22.
58 Vielfältig wie nie zuvor. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: Praxis Deutsch 162/2000, S. 16-20.
59 (zusammen mit Jürgen Baurmann, Eduard Haueis, Viola Oehme und Jörn Stückrath): Denkschrift Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 9 (2000), S. 73-83.

Unterrichtsmodelle u. Ä.

1 Entwurf einer Unterrichtseinheit „Jugendliches Sozialverhalten in Text und Wirklichkeit (unter besonderer Berücksichtigung von Konfliktsituationen)“. In: Lehrgang 2664: Deutschunterricht in der Förderstufe. Unterrichtsvorschläge. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1975, S. 19-34.

2 (mit einer Arbeitsgruppe) Unterrichtseinheit „Angst“. In: Deutschunterricht in der Förderstufe, H. 3. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1976, S. 33-48.

3 Unterrichtseinheit „Kommunikationsprobleme“. In: Deutschunterricht in der Förderstufe, H. 4. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1978, S. 10-28.

4 Deutsch - Sekundarstufe, 9. Schuljahr: Textvergleich Franz Kafka/Jerry Cotton. In: Chiout, H./Steffens, W. (Hrsg.): Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt am Main: Diesterweg 1978, S. 100-112.

5 (zusammen mit einer Arbeitsgruppe) Vorschlag einer Unterrichtseinheit zu „Oliver Twist“. In: Deutschunterricht in der Förderstufe, H. 5. Fuldatal: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1979, S. 27-45.

6 (zusammen mit Doris Bachmann u.a.) Interpretationen zu „Erzählungen der Gegenwart VII-VIII“. Schulpraktische Analysen und Unterrichtshilfen. Frankfurt am Main: Hirschgraben 1980. Darin eigene Beiträge: Martin Walser, Der Wurm. S. 25-28; Aletta Eßer, Arbeit. S. 42-43; Wolf Wondratschek, Mittagspause. S. 58-60.

7 Ihr und Ich (8./9. Schuljahr). In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1981, S. 63-80.

8 Kind und Tier (1./2. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 56/1982, S. 35-37.

9 „... anderswo Krieg“. Eine Unterrichtsidee (nicht nur) für die Hauptschule. In: Frieden. Sonderheft der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages 1983, S. 120.

10 „Einfach abhauen?“ Unterrichtsmodell für das 8.-10. Schuljahr. In: Praxis Deutsch 63/1984, S. 44-47.

11 „Ich möchte mal...“ Das Wünschen und der Konjunktiv (4.-6. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 71/1985, S. 27-29. Auch in: Menzel, W. (Hrsg.): Grammatik. Praxis und Hintergründe. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich 1995, S. 56-58.

12 „Ich wollt’, ich wäre du“ (ab 5. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 71/1985, S. 30. Auch in: Ebd., S. 54-55.

13 Der (un)politische Konjunktiv (9.-11. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 71/1985, S. 46-47.

14 (zusammen mit Gabriele Belau und Regine Reschke) „Bumfidel wünscht sich eine Puppe“ oder spielt ein Junge nicht mit Puppen? (2./3. Schuljahr) In: Praxis Deutsch 73/1985, S. 20-21.

15 (zusammen mit Martina Höppner) „Ben liebt Anna“. Vorschläge zur Lektüre von Peter Härtlings Buch (3./4. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 73/1985, S. 22-23. Auch in: Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich 1995, S. 56-57.

16 (Hrsg. zusammen mit Jürgen Baurmann und Bettina Eschenhagen) Mädchen – Junge. Schülerarbeitsheft für die Sekundarstufe I. Seelze: Friedrich 1985.

17 „Oliver Twist“. Sinn und Unsinn der Charakterisierung literarischer Figuren (7.-10. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 74/1985, S. 33-34.

18 Phantasierend Personen beschreiben (ab 8. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 74/1985, S. 36-39.

19 (zusammen mit Wolfgang Menzel) Geschichten basteln. Schülerarbeitsheft für die Sek.I. In: Praxis Deutsch 75/1986, S. 25-44.

20 Produktionsaufgaben zu Kurz- und Kürzestgeschichten (8.-11. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 75/1986, S. 55-59.

21 Stilanalysen von Anekdoten (Hebel, Kleist u.a.) (ab 10. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 75/1986, S. 60-62.

22 Was ist eine Kurzgeschichte? (Sekundarstufe II) In: Praxis Deutsch 75/1986, S. 63-68.

23 Schüler machen ein Tierbuch (2./3. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 78/1986, S. 27-28.

24 Elemente der Gesprächserziehung (1.-4. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 83/1987, S. 29-30.

25 Umgang mit Literatur durch eigene kreative Arbeit. In: Schüler von heute – Leser von morgen? Schriftenreihe des Stapferhauses auf der Lenzburg Heft 18. Aarau: Sauerländer 1988, S. 29-40.

26 Kreatives Schreiben. Anregungen für Familie und Gruppe. In: neue gespräche, Jg. 18/1988, H. 6, S. 25-28.

27 Zuhören lernen. Hinweise für den Unterricht in der Grundschule. In: Praxis Deutsch 88/1988, S. 26-27.

28 Wie man sich Geschichten anhörte. Ein Textvorschlag (Sekundarstufe II). In: Praxis Deutsch 88/1988, S. 58-60.

29 Kalle und die Gerechtigkeit (3.-5. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 95/1989, S. 24-26. Auch in: Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich 1995, S. 66-68.

30 Produktionsaufgaben bei der Romanbehandlung. Am Beispiel von A. Seghers „Das siebte Kreuz“ (Sekundarstufe II). In: Praxis Deutsch 95/1989, S. 57-59.
31 Gedankenwiedergabe in Erzähltexten (7.-10. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 98/1989, S. 47-50.
32 Programm einer Schreibwerkstatt an der Universität. In: Loccumer Protokolle 63/1989. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie 1989, S. 171-177.
33 Stilübungen (6.-10. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 101/1990, S. 36-39.
34 Sprachspielerische Gedichte – Analyse und Produktion (4.-6. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 105 (1991), S. 22-24.
35 Schreiben zu Bilderbüchern. Unterrichtsanregungen. (1. - 4. Schuljahr) In: Praxis Deutsch 113/1992, S. 17-20. Auch in: Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich 1995, S. 6-9.
36 Streitfall Grausamkeit. Das Schlachten von Kindern in Grimmschen Märchen (5.-6. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 114/1992, S. 25-28.
37 Werkstatt zu Regen-Gedichten. In: Wiater, W./Schönknecht, G. (Hrsg.): Die Augsburger Lernwerkstatt stellt sich vor. Forschungen und Berichte zur Lernwerkstatt Heft 1. Augsburg: Lehrstuhl für Schulpädagogik 1994, S. 28-34.
38 Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. Ein Schülerarbeitsheft für das 10.-13. Schuljahr. In: Praxis Deutsch 126/1994, S. 25-44, Lehrerkommentar S. 58-59.
39 Jugendbücher zum Jahr 1945 im Unterricht (5.-10. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 131/1995, S. 40-45.
40 Beispiele für produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Leonhard, M. (Hrsg.): Neue Aspekte der Literaturwissenschaft. Bayerischer Germanistenverband 1995, S. 59-68.
41 Workshop „Sterne“ – schreiben, erzählen, spielen. In: Wiater, W./Schönknecht, G. (Hrsg.): Phänomene, Projekte, Erfahrungen. Forschungen und Berichte zur Lernwerkstatt Heft 2. Augsburg: Lehrstuhl für Schulpädagogik 1995, S. 49-55.
42 Innenwelt nach außen bringen. Schreiben und szenische Bilder zu Prosatexten. In: WIS (Hrsg.): Methoden. Fachtag Deutsch 1995. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis 1996, S. 20-28.
43 Spiel-Etüden zu Ernst Jandl „eulen“ (3.-8. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 136/1996, S. 44-46.
44 Stil-Etüden zu Süskind. In: Der Deutschunterricht Jg. 48/1996, H. 3, S. 32-36.
45 Nachdenken über Wörter (5./6. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 139/1996, S. 36-37.
46 Wie sich fremde Wörter in der deutschen Sprache zurechtfinden (7.-9. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 139/1996, S. 44-46.
47 Nach der Liebesnacht – Wer spricht im Gedicht: Sie oder er? (Sekundarstufe II). In: Praxis Deutsch 143/1997, S. 56-58.
48 Mit Wörtern fliegen – Eine Schreibwerkstatt zu Texten von Hans Manz. In: Balhorn, H./Büchner, I. (Hrsg.): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Mehrsprachigkeit. Mut und Modelle. Beiträge 1996/97. Hamburg: DGLS 1997, S. 90 ff.
49 Anregungen für einen lebendigen Literaturunterricht. In: Eglseer, U. u.a..: Rund um’s Buch. Ideen von Lehrern für Lehrer. Augsburg: Staatliches Schulamt der Stadt Augsburg 1997, 5 S.
50 Was ist ein Satz? (5.-7. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 147/1998, S. 39-41.
51 Eine szenische Hinführung zu Brechts Laotse-Ballade. (6.-8. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 148/1998, S. 41-46.
52 Ein Geschichten-Schrank. Kreatives Schreiben zu einem Bilderbuch (1.-4. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 154/1999, S. 26-27.
53 „Davon haben Sie doch gar keine Ahnung“. Alltagsnahe Argumentationsübungen. In: Praxis Deutsch 160/2000, S. 54-56.
54 Und das soll ein Text sein? Unterrichtsanregung zur dadaistischen Provokation (7.-11. Schuljahr). In: Praxis Deutsch 161/2000, S. 44-45.

Herausgebertätigkeit

1 Mitherausgeber der Zeitschrift Praxis Deutsch, seit 1980.
2 Mitherausgeber der Hirschgraben Lesehefte für die Schule, Neue Heftgruppe Deutsch. Frankfurt

am Main. In dieser Reihe die folgenden Hefte selbst zusammengestellt und mit Lehrerkommentar versehen: Warum streiten wir eigentlich? 1978; Nur keine Angst! 1978; Verkehrte Welt 1979; Ereignisse, Sagen, Balladen 1980; Reden und Schweigen 1981; Berge. Vom Sitz der Götter zur Skilandschaft 1982.

3 Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Augsburg: Wißner 1998 ff.
- Bd. 1: Claudia Winter: Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. 1998 (Vorwort des Hrsg., S. 5-6)
- Bd. 2: Ute Spiegel: Förderung der Rechtschreibleistung im 3./4. Schuljahr. Fallstudien zur Einführung selbstständiger Lern- und Arbeitsstrategien in den Unterricht. 1999 (Vorwort des Hrsg., S. 5-6)

Varia

1 Kurzrezensionen, vor allem in Praxis Deutsch

2 Didaktischer Kommentar (1987-1992, 1994-1995, 1998) und Jurybericht (1987-1990) für den Wettbewerb „Das lesende Klassenzimmer“.

Stand: 30.12.2000

Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern

Prof. Dr. Fritz Abel
ist Ordinarius für Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Ulf Abraham
ist Ordinarius für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg.

Prof. Dr. Jürgen Baurmann
ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos
ist Leiter der Abteilung Deutsch an der Fakultät II: Institut für Sprachen an der PH Ludwigsburg

Prof. Dr. Volker Frederking
ist Ordinarius für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Hans Vilmar Geppert
ist Ordinarius für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg

Dr. Gabriele Gien
ist Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Gerhard Haas
ist emeritierter Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Prof. Dr. Bettina Hurrelmann
ist Leiterin der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien an der Universität zu Köln

Dr. Franz Josef Knape
ist Oberstudienrat an einem Augsburger Gymnasium

Dr. Christine Köppert
ist Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

PD Dr. Juliane Köster
ist Privatdozentin am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Dr. h. c. (Rand Afrikaans Univ.) Helmut Koopmann
ist Ordinarius für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Wolfgang Menzel
ist emeritierter Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Klaus Metzger
ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Harro Müller-Michaels
ist Professor am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock
ist Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur I an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Prof. Dr. Gerhard Rupp
ist Leiter der Abteilung für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Prof. Dr. Thomas M. Scheerer
ist Professor für Romanische Literaturwissenschaft unter besonderer Berücksichtigung Spaniens und Lateinamerikas an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Otto Schober
ist pensionierter Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Prof. Dr. Konrad Schröder
ist Ordinarius für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg

Prof. Dr. Jutta Wermke
ist Professorin für Deutsche Literatur und Didaktik des Deutschunterrichts an der Universität Osnabrück

Prof. Dr. Petra Wieler
ist Professorin am Institut für Grundschul- und Integrationspädagogik an der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Heiner Willenberg
ist Ordinarius für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg